

Sachlichkeit und Berufsbildungstheorie

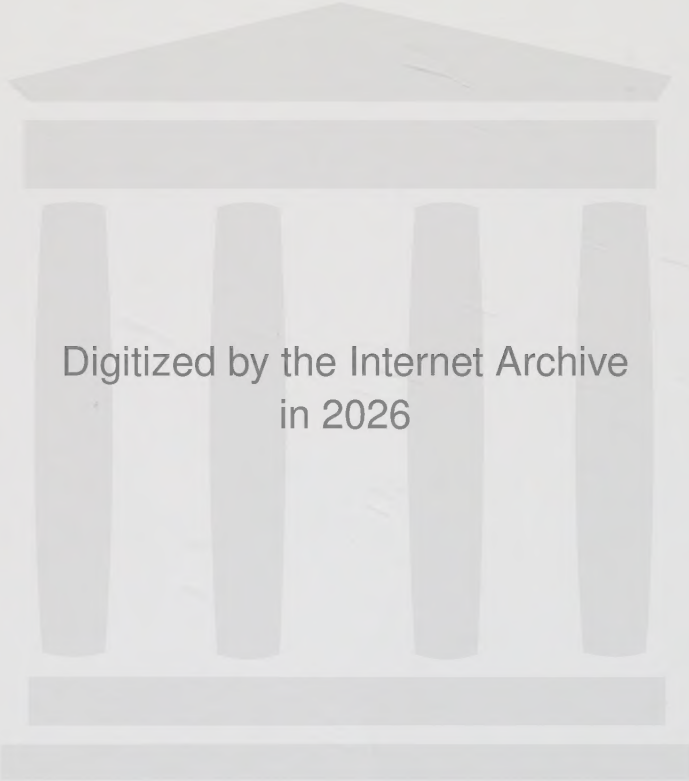
Zur Grundlegung und Differenzierung
anthropologischer und pädagogischer Ansätze
der Sachlichkeit und die bildungs- und
berufsbildungstheoretischen Konsequenzen

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Herbert Tilch
aus Donnerau (Schlesien)

1971



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Sachlichkeit und Berufsbildungstheorie

Zur Grundlegung und Differenzierung
anthropologischer und pädagogischer Ansätze
der Sachlichkeit und die bildungs- und
berufsbildungstheoretischen Konsequenzen

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Herbert Tilch
aus Donnerau (Schlesien)

1971



Dekan: Prof. Dr. Helge Pross

I. Berichterstatter: Prof. Dr. Wilhelm Hudde

II. Berichterstatter: Prof. Dr. Ludger Oeing-Hanhoff

Tag der mündlichen Prüfung: 7./9. Dez. 1971

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Die Problemstellung	6
1.1 Zur Situation der Berufsbildungstheorie	6
1.2 Methodologische Voraussetzungen eines bildungstheoretischen Ansatzes	12
1.3 Die Aufgabe der Arbeit	17
2. Der Zusammenhang von Sachlichkeit, Beruf und Bildung in problemgeschichtlicher Perspektive	21
2.1 Der Kosmos als tragende Einheit	22
2.2 Die Einheit in dem mittelalterlichen ordo	31
2.3 Die Trennung von Subjekt und Objekt als Kern des neuzeitlichen Bildungsproblems	33
2.4 Die "anthropologische Wendung" als Frage eines Neuansatzes	39
3. Anthropologie und Sachlichkeit	43
3.1 Sachlichkeit als Prinzip des Geistes in der Anthropologie und die Bildungstheorie bei Max Scheler	45
3.1.1 Anthropologie und Metanthropologie	45
3.1.1.1 Die Sonderstellung des Menschen	47
3.1.1.2 Der Aufgabebcharakter des Menschseins	52
3.1.2 Bildung und Personwerdung	54
3.1.2.1 Die Stufen der Reflexion und des Bewußtseins	54
3.1.2.2 Die Stufen der Akte und das Wesen der Person	57
3.1.3 Die Stufen des Wissens und die Bildung	62
3.1.3.1 Die ontologische Grundlegung der Bildung und des Wissens	62
3.1.3.2 Die Stufen des Wissens	65
3.1.4 Die Stufenordnung der Wissenschaften in der Erkenntnis- und Wertungsfunktion	66
3.1.5 Zusammenfassung	68

3.2 Die Stufen der Sachlichkeit in der Anthropologie bei H.-E. Hengstenberg und die bildungstheoretischen Konsequenzen	71
3.2.1 Sachlichkeit als anthropologisches Prinzip	71
3.2.1.1 Der phänomenologische Ansatz	71
3.2.1.2 Voraussetzungen und Grenzen des phänomenologischen Ansatzes der Sachlichkeit	72
3.2.1.3 Sachlichkeit als zentrale menschliche "Grundhaltung"	75
3.2.1.4 Sachlichkeit und Metabiologie	77
3.2.2 Analyse der Sachlichkeit	80
3.2.2.1 Sachlichkeit als "Konspirieren mit dem Gegenstand"	80
3.2.2.2 "Naive" Sachlichkeit, Objektivität, "bewährte" Sachlichkeit	82
3.2.3 Die Stufenordnung der Sachlichkeit und die Persönlichkeit	83
3.2.3.1 Sachlichkeit und Sinnverwirklichung	83
3.2.3.2 Sachlichkeit und Sittlichkeit	85
3.2.3.3 Die Stufen der Sachlichkeit als Stufen der Sinn-Maße	88
3.2.4 Bildungstheoretische Konsequenzen: Sachlichkeit und Persönlichkeit	92
3.3 Zusammenfassung	95
4. Der Zusammenhang von Sachlichkeit und Bildung	99
4.1 Sachlichkeit als Bildungsprinzip	99
4.2 Zur Frage der Differenzierung	102
5. Die Formen der Sachlichkeit und die bildungs- und berufsbildungstheoretischen Konsequenzen	104
5.1 Positiv-objektivistische Sachlichkeit	104
5.2 Transzendental-objektivistische Sachlichkeit	118
5.3 Ontologisches Sachlichkeitsverständnis in der "Pädagogik der Entsprechung"	131
5.4 Transzendent-personalistische Sachlichkeit	139

6. Der Zusammenhang von positiv-objektivistischer Sachlichkeit und Berufsbildungstheorie bei Johannes Riedel	144
6.1 Zur methodologischen Grundlegung des arbeitspädagogischen Ansatzes	144
6.2 Die "Geschlossenheit des Problems Berufserziehung"	156
6.3 Die Arbeitstheorie Riedels	157
6.3.1 Erster Ansatz: Die "Phänomenologie des Arbeitens"	157
6.3.2 Zweiter Ansatz: Die Sachgesetzlichkeit der Arbeit	160
6.4 Die Lerntheorie und Bildungstheorie Riedels	170
6.4.1 Die Lerntheorie	170
6.4.2 Von der Lern- zur Bildungstheorie	171
6.5 Bildungstheoretische Konsequenzen der Arbeits- und Lerntheorie Riedels	174
6.6 Zusammenfassende Kritik	176
7. Transzendental-objektivistische Sachlichkeit als pädagogisches Prinzip in der Berufsbildungstheorie Georg Kerschensteiners	180
7.1 Sachlichkeit als ein pädagogischer Grundbegriff	180
7.2 Die anthropologische Grundlegung des Bildungsbegriffes	182
7.3 Sachlichkeit als Prinzip der Arbeitsschule	190
7.4 Sachlichkeit und der pädagogische Arbeitsbegriff	191
7.5 Der Gesamtprozeß der Bildung: Zusammenfassung und Kritik	197

8. Die "Antinomie" von positivistischer Sachlichkeit und Menschlichkeit als Ansatz der Berufsbildungs- theorie bei Theodor Litt	203
8.1 Der anthropologische Ansatz des Problems	203
8.1.1 Das wechselseitige Verhältnis zwischen Mensch und Welt	204
8.1.2 Umgang und Sachlichkeit als Formen der Mensch-Natur-Beziehung	207
8.2 Harmonie und Antinomie	211
8.3 Der Sinn der Reflexion und die "Wahrheit des Umgangs"	214
8.4 Zusammenfassung und Kritik	215
9. Zusammenfassung	217
Literaturverzeichnis	223
Lebenslauf	

1. Die Problemstellung

1.1 Zur Situation der Berufsbildungstheorie

Die berufspädagogische Grundlagenbesinnung ist in Deutschland weitgehend als berufsbildungstheoretische Diskussion geführt worden. Diese Position hat die Berufspädagogik mit einem Problem belastet, das sie bisher nur ansatzweise zu lösen vermocht hat. In traditioneller Form wird das Problem in den Gegensatzpaaren von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Bildung und Ausbildung oder allgemein in dem Begründungszusammenhang von Bildung und Beruf umrissen.

Aber auch auf der Seite der "Praxis", wo die Berufsbildungstheorie dem Vollzugsbewußtsein berufserzieherischen Tuns ein kritisches Selbstbewußtsein zu geben verspricht, ist ihre Position nicht eindeutig, und Schwarzlose referiert 1969 zusammenfassend: "Die Meinungen darüber, ob sie (die Berufsbildungstheorie, d. Verf.) für die Berufsausbildung und das berufliche Schulwesen ihren Zweck erfüllt hat, gehen auseinander. In der letzten Zeit haben sich die Angriffe auf sie vermehrt und verstärkt"¹⁾.

Worauf die Kritik abzielt, soll in wenigen Skizzen umrissen werden, um die Positionen zu klären und die "kritischen" Stellen herauszufinden. Dabei zeigt es sich, daß die Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen geführt wird, Kritik

1) Schwarzlose, Adolf: Arbeit, Beruf, Bildung und Theodor Wilhelms Theorie der Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1969, S. 251.

den Berufsbegriff wie den Bildungsbegriff und schließlich und vor allem den Konnex Berufsbildung zu treffen versucht.

Auf der Ebene empirischer Argumentation stehen charakteristischerweise nicht direkt die Berufsbildungstheorie, sondern deren empirisch prüfbare, d.h. operationalisierte Diktionen zum Berufsbegriff im Mittelpunkt der Kritik. Am eindrucksvollsten hat dies wohl Heinrich Abel getan, indem er die Sprangerschen Fragen: "Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?" und: "In welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?"¹⁾ zum Ansatzpunkt einer kritischen Beurteilung der gesamten Berufsbildungstheorie nahm.²⁾

Gewiß sind mit diesen Fragen zwei konstitutive Momente der Sprangerschen Berufsvorstellung getroffen, aber der von Abel geführte Nachweis des Widerspruchs dieser Vorstellung zur Berufswirklichkeit trifft doch die in die umfassende Theorie der Bildung eingeschlossene Berufsbildungstheorie nicht, da für deren kritische Funktion diese operationablen Bestimmungen einer handwerklichen Berufsauffassung nur den Charakter des Einstiegs, nicht der bildungstheoretischen Grundlegung haben.³⁾

Im Grunde ist diese Kritik so alt wie die von Kerschensteiner initiierte klassische Berufsbildungstheorie selbst. Anna Siemsen hatte schon 1926⁴⁾ kritisiert, daß der Beruf

-
- 1) Spranger, Eduard: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: Archiv für Berufserziehung, 1951, wiederabgedr. in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt a. M. 1963, S. 181.
 - 2) Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963.
 - 3) Vgl. hierzu auch die Rezension zu Abels Schrift von H. Blankertz: Berufspädagogik im Mittelraum, in: Die berufsbildende Schule, 1965, S. 244ff.
 - 4) Im gleichen Jahr erschien Kerschensteiners "Theorie der Bildung", die dem "klassischen" Berufsbildungsgedanken einen ersten Abschluß gab.

in einem Augenblick als mögliches Bildungszentrum erkannt werde, da er aufgehört habe, dem Menschen ein sinn- und werthafter Lebensinhalt sein zu können.¹⁾

Nun kann mit Recht auf die starke Zunahme sozialer und berufsstruktureller Veränderungen hingewiesen werden, so daß die Frage, ob der Berufsbegriff, dessen eigene Geschichte bis weit in die vorindustrielle Zeit zurückreicht, ein für die heutigen Verhältnisse adäquater Begriff ist, nicht unerheblich auf die berufspädagogische Theorie zurückwirken muß. Tatsächlich haben sich verschiedene Elemente, die den Berufsbegriff konstituieren, so sehr verselbständigt, daß es nach Blankertz "nahegelegt ist, den Ausdruck 'Beruf' nicht länger zur Bezeichnung aktueller Realitäten zu verwenden"²⁾. Die zahlreichen zum Teil erheblich differierenden Definitionsversuche sind geradezu symptomatisch. Doch nicht der Mangel an neuen Termini, sondern ein unverlierbarer Kern läßt den Berufsbegriff nicht so ohne weiteres verdrängen. Damit meint auch Blankertz, an diesem Begriff festhalten zu müssen, "denn die berufliche Arbeit ist ein Stück gesellschaftlicher Praxis, so daß sich im definitiven Berufsverständnis zugleich ein Stück gesellschaftlichen Bewußtseins offenbart"³⁾.

In der zumindest partiellen Identifikation des Menschen mit seiner Arbeit ist zugleich ein Stück sozialen Engagements eingeschlossen, das über das subjektiv-ökonomische

1) Siemens, Anna: Beruf und Erziehung, Berlin 1926, S. 163.

2) Blankertz, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, in: Blankertz (Hrsg.), Arbeitslehre in der Hauptschule, 2. Aufl., Essen 1968, S. 23.

3) Ders.: Der Beruf heute, in: Archiv für Berufsausbildung, 1967, S. 29.

Interesse dahingehend motivierend wirkt, daß der Arbeitende sich nicht gleichgültig zur Frage der Dienstbarkeit verhält. Damit ist die Frage nach einer Grundlegung des Berufsverständnisses lediglich motiviert, aber noch nicht beantwortet.

Die Problematik einer Grundlegung des Berufsbegriffs führt auf eine Ebene, die gerade die Normativität des sozialen Engagements mit zum Zentrum hat: die Berufsbildungstheorie.

Nun ist die Beurteilung jener überkommenen "klassischen" Berufsbildungstheorie, wie sie vor allem von Kerschensteiner und Spranger aufgebaut sowie später in verschiedenen Versionen von mehreren Wirtschaftspädagogen vertreten wurde und zum Teil noch vertreten wird, durchaus unterschiedlich. Die eine "Richtung" sieht in der bisherigen Kritik jene Theorie noch gar nicht in Frage gestellt¹⁾, oder sie wird für unverzichtbar erklärt, da andernfalls jede Möglichkeit, auch dem Erwerbstätigen das Privileg der Bezeichnung "gebildet" zukommen zu lassen, verwirkt sei.²⁾ Nach der Meinung der anderen "Richtung" ist sie längst hinfällig³⁾, oder es wird von vornherein zu zeigen versucht, daß sich die Arbeitswelt in unserer Industriegesellschaft radikal gegenüber den vorindustriellen Epochen gewandelt, d.h.

-
- 1) "Keine Gegentheorie hat ihre Richtigkeit bisher überzeugend widerlegen können... Selbst die objektivistische Berufskritik der neueren Zeit hat Kerschensteiners Gedankengänge nicht erschüttern können" (Dörschel, Alfons: Die Berufsschule in unserer Zeit, Ratingen 1967, S. 16).
 - 2) "Sie (die Berufsbildung, d. Verf.) ist das unverzichtbare Mittel und Medium zur Humanisierung des erwerbstätigen Menschen... Diese Antwort vermochte Kerschensteiner gemäß seiner bildungstheoretischen Prinzipien zu geben; sie kann auch nicht grundsätzlich anders gegeben werden" (Müllges, Udo: Das literarische Erbe Georg Kerschensteiners und seine wissenschaftliche Aufnahme, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1969, S. 498).
 - 3) Vgl. insbesondere Wilhelm, Theodor: Das Arbeitsethos der

spezialisiert, rationalisiert und verwissenschaftlicht habe, so daß Bildung als Selbstbestimmung nur vor und außerhalb der Arbeitswelt geschehen könne, d.h. durch "Wissenschaft" und "Muße".¹⁾

Kern der Kritik an der "klassischen" Berufsbildungstheorie ist, soweit sie sich als umfassende Kritik versteht, daß die Idee der "Bildung durch den Beruf", die nach Th. Wilhelm das "Äußerste an Modernität" war, "was die neuhumanistischen Ideen herzugeben vermochten", sich als "nicht mehr tragfähig und nicht mehr glaubwürdig" erwiesen hat.²⁾

Als Ergebnis der Suche nach der "schwächsten Stelle" im berufsbildungstheoretischen Konzept meint Wilhelm die "Basis" herausstellen zu müssen: die Bildungstheorie des Neuhumanismus, den Bildungsbegriff selbst. Diese Bildungstheorie kann gar nicht den Anspruch einer Theorie erheben, sie ist Metaphysik, "spekulative Variationen zum stets gleichen Thema der idealistischen Menschen- und Lebensideale"³⁾.

In der Tat ist der spezifisch pädagogische Bildungsbegriff

Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: Die berufsbildende Schule, 1966, S. 472ff., sowie seine "Theorie der Schule", 2. Aufl., Stuttgart 1969.

- 1) von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968.
- 2) Wilhelm, Das Arbeitsethos der Gegenwart ..., a. a. O., S. 472.
- 3) Wilhelm, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, 2. Aufl., Stuttgart 1969, S. 5.

"im Umkreis idealistischer Philosophie"¹⁾, in einer noch vorindustriellen Gesellschaft entstanden, so daß es nicht abwegig ist, "nach dem Durchbruch der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation"²⁾ und der "Liquidation des Idealismus"³⁾ das Ende der Bildung zu erwarten.

Damit ist zunächst gezeigt, daß sowohl der Berufs- als auch der Bildungsbegriff heute problematisch geworden sind. Zur entscheidenden Frage wird damit der Begründungszusammenhang von Beruf und Bildung selbst, von dem her diese Begriffe ihre pädagogische Legitimität erfahren.

1) Blankertz, Herwig: Bildungsbegriff, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, hrsg. von Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki, Weinheim und Berlin 1968, S. 104.

2) a. a. O., S. 104.

3) Adorno, Theodor W.: Einleitung zu: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, hrsg. von H. Maus und Fr. Fürstenberg, Neuwied und Berlin 1969, S. 22.

1.2 Methodologische Voraussetzungen eines bildungstheoretischen Ansatzes

Wer heute über Bildung redet, sieht sich sogleich vor das Problem gestellt, den Gegenstand seiner Reflexion zu bestimmen. Ist Bildung vielleicht Bezeichnung für etwas, was mit Enkulturation, Sozialanpassung oder Sozialisation besser beschrieben werden kann?¹⁾

Bildungstheorie, die ihren pädagogischen Rechtsgrund aufzudecken hat, zielt zugleich auf das Interesse an Bildung.

Wozu ist Bildung nötig? Braucht der Mensch sie, um unabhängig von der gesellschaftlichen Funktionsrolle er selbst zu sein, oder braucht er sie gerade, um der Gesellschaft dienstbar und "rollenfähig" zu sein? So etwa präsentiert sich - kontrastiert - das (zumindest gegenwärtig humanistische) Bildungsproblem.

1) Loch beispielsweise möchte als neuen Grundbegriff der Pädagogik den Begriff der Enkulturation einführen. Vgl. Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung, 1968, S. 161ff. Von der Soziologie werden heute weite Erziehungsbereiche ausschließlich mit dem Rollenbegriff und dem Sozialisationsbegriff beschrieben.

So konstatiert Blankertz, daß Bildungstheorie heute nur noch "unter kritischem Vorbehalt" möglich sei. "Denn jeder Versuch, einen auf Bildung bezogenen Begründungszusammenhang zu entwickeln, steht von vorneherein im Makel bloßer Ideologie, d.h. unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen"¹⁾.

Was tun? Den verschiedenen kritischen Stimmen nachgehen in der Hoffnung, ein für die Gegenwart adäquateres pädagogisches Modell zu finden, oder sich den Versuchen anschließen, Bruchstücke aus dem alten Konzept herüber zu retten?²⁾ Ein möglicher Weg, gewiß, aber auch ein erfolgversprechender? Schwerlich. Wenn es stimmt, daß der "Bildungsnotstand" der Gegenwart "zu einem ganz wesentlichen Teile ein Notstand der Bildungsidee selbst" ist³⁾, so scheint nur eine Grundlagenbesinnung offen und nicht von vornherein verdächtig.

-
- 1) Blankertz, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie, in: Pädagogische Provokationen I, Texte zur Schulreform, hrsg. von K. Rebel, Weinheim und Berlin 1966, S. 62.
 - 2) Beispiele für Letzteres bieten Th. Hagenmaier, die lediglich den noch nicht durch die Wertphilosophie "verfälschten" Sachlichkeitsbegriff als den fruchtbaren Gedanken der Bildungstheorie Kerschensteiners herausstellen möchte (Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Anthropologie und Erziehung, hrsg. von C. Fr. Bollnow, Heidelberg 1964), oder die einseitige Herausstellung des kritischen Moments als das "für die Pädagogik in unserer gesellschaftlichen Situation" entscheidende in der Mollenhauerschen Interpretation des Humboldtschen Bildungsbegriffs. Vgl. Mollenhauer, Klaus: Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule, 1964, S. 665ff.
 - 3) Wilhelm, Theodor: Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, a. a. O., S. 472.

Wird die Pädagogik als Erziehungswissenschaft verstanden¹⁾, dann kann - jenseits aller etymologischen Schwierigkeiten - auf das vorgängig mit dem Erziehungsbegriff belegte Praxisfeld rekurriert werden, um von dort her, insbesondere durch empirische Analysen, Funktionsmodelle aufzustellen. Damit ist aber die Gegenstandsproblematik der "Erziehungswissenschaft" nicht gelöst, weil der Erziehungsbegriff hierbei selbst nur als funktionaler Begriff in Erscheinung tritt. Seine "Bestimmung" erhält der Erziehungsbegriff vielmehr erst dadurch, daß er in den Rahmen der Sinnkategorie gestellt wird, für die der Erziehungsbegriff einen notwendigen Operator darstellt. In diesem Zusammenhang hat Loch in der Auseinandersetzung mit Brezinka um die Gegenstandsproblematik der Erziehungswissenschaft auf die "Begriffsverwirrung" hingewiesen, wenn nach Brezinka der "Begriff der Erziehungswirklichkeit zum Begriff der erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit"²⁾ ausgeweitet werden soll. "Was 'erzieherisch bedeutsam' ist, muß etwas anderes sein als das, was 'erzieherisch' oder 'Erziehung' genannt wird"³⁾. Erziehung erfolgt stets, wie die phänomenologische Analyse der erzieherischen Handlungen zeigt⁴⁾, in einem erzieherisch bedeutsamen Bereich: die Funktionalität der Erziehung ist nicht beliebig

1) Insbesondere Brezinka, Wolfgang: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1967, S. 135ff., Lochner, Rudolf: Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim a. G. 1963.

2) Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1959, S. 2.

3) Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik, a. a. O., S. 162.

4) Vgl. Roth, Heinrich: Zur Rolle der Erziehungsziele im Erziehungsfeld, in: Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Hannover 1966, S. 273ff.

abzutrennen von der Intentionalität. Erziehungswissenschaft, die sich auf den Erziehungsbegriff als Funktionsbegriff stützt, verliert den Blick für das Ganze erzieherischer Wirklichkeit, die zu durchschauen sie sich zur Aufgabe gestellt hat.¹⁾

Damit ist der Versuch, Erziehungswissenschaft auf den Erziehungsbegriff in den operationablen Funktionsdefinitionen als allgemeinverbindlichen Terminus und zur zusammenfassenden Bezeichnung des Forschungsobjektes Erziehungswirklichkeit zu gründen, von vornherein diskreditiert.²⁾ Indem die Frage nach der Relevanz erzieherischer Inhalte die Faktizität von Erziehung "transzendiert", lassen funktionale Erziehungsmodelle, so bedeutsam sie auch für die Gestaltung pädagogischer Praxis wie für die theoretische Differenzierung dieser Wirklichkeit sein mögen, immer nur partielle Aussagen zu, die am Ganzen pädagogischer Praxis nichts zu ändern oder neu zu bestimmen vermögen.

Pädagogische Theorie, die Praxis prinzipiell bestimmen will, kann sich der Kriterienfrage, des sowohl kritischen als auch normativen Moments pädagogischer Modelle nicht entziehen. Die Explikation dieses Moments kann aber nicht aus sich selber erfolgen, denn dieses legt noch nicht den Bezugspunkt und damit gerade den Standort frei, von dem aus bestimmt wird, welche erzieherische Wirklichkeit als schlecht und damit als zu verändernde aufzufassen und welche als

1) So z.B. auch Brezinka, indem er am Merkmal der Intentionalität der Erziehung festhält: "Es ist die Absicht des Erziehers, die von ihm vorgenommene 'Auslese' der wirkenden 'Welt' und das darin enthaltene Werturteil, die die pädagogischen Beziehungen, Vorgänge, Einrichtungen und Situationen kennzeichnen. Sie sind alle darauf abgestellt, das Verhalten von Unmündigen und die ihm zugrundeliegenden Dispositionen in erwünschte Richtungen zu verändern", 1959, a. a. O., S. 3.

2) Insofern soll hier am umfassenden Begriff "Pädagogik" festgehalten werden, da Pädagogik von je her das Normenproblem zum Kristallisationspunkt ihrer Analyse machte.

wünschenswerte zu fördern ist. Dieser Bezugspunkt kann genau durch das charakterisiert werden, was Kant als das "Prinzip der Erziehungskunst" formulierte: "Kinder sollen nicht nur dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden"¹⁾. Die Explikation dieses Moments läuft also auf die Bestimmung des Bezugsobjektes hinaus, um dessentwillen die Kritik geführt wird, d.h. letzten Endes über das Erziehungsphänomen auf die anthropologische Fragestellung. Und hierin liegt zugleich die Chance der Pädagogik, in der anthropologischen Durchleuchtung von Beruf und Bildung eine wissenschaftstheoretische Grundlegung zu erfahren, die ihr den Rang einer zumindest relativ selbständigen Wissenschaft als Einzelwissenschaft vom Menschen zu geben verspricht. Es hat daher unter bildungstheoretischem Aspekt zunächst gar keinen Zweck, an einer Differenzierung von Allgemeiner und Berufs-Pädagogik festzuhalten. Es bleibt die Aufgabe der Pädagogik, den "unverlierbaren Kern" von Bildung und Beruf in einen neuen Begründungszusammenhang zu stellen, von dem auch das Berufsverständnis seine Legitimität erhält. Denn darin, daß Beruf und Bildung eine über aller ökonomischen, technischen und gesellschaftlichen Bedingtheit liegende Dimension haben, kommt der Pädagogik ein autonomer Ansatz zu, der sie zugleich in den Zusammenhang der Bildungstradition und des in ihr sich widerspiegelnden menschlichen Selbstverständnisses stellt.

1) Kant, Immanuel: Pädagogik (ed. Rink), zit. nach der Akademie-Ausgabe, Bd. IX, Berlin 1923, S. 447.

1.3 Die Aufgabe der Arbeit

Es soll im folgenden versucht werden, vom anthropologischen Ansatz im weitesten Sinne aus den Begründungszusammenhang von Beruf und Bildung aufzuschließen. Die Frage nach dem Berufs- und Bildungsbegriff erhält so ihren Sinn als Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Berufsbildung im kritischen Verstande. Hierbei soll ein Begriff besonders herausgestellt werden, der - was hier vorwegnehmend konstatiert wird - in Kerschensteiners Berufsbildungstheorie an zentraler Stelle steht, später wieder aufgegriffen wurde, an dem sich aber auch die entscheidende Kritik entspannt: an dem Begriff der Sachlichkeit. Es wird nach den Kriterien der Beurteilung gefragt, es wird zugleich gefragt, welche Funktion die Sachlichkeit für den Bildungsbegriff haben kann. "Der Begriff der Sachlichkeit gewinnt in der neueren Anthropologie zunehmende Bedeutung. Je mehr aber seine Sinnerschließung und -vertiefung fortschreitet, umso wichtiger wird die Frage, welche Stellung er innerhalb der Bildungstheorie einnehmen könnte"¹⁾.

Doch auch die Verwendung des Sachlichkeitsbegriffs ist nicht unproblematisch. Sachlichkeit in Verbindung mit Bildung scheint neuerdings zu einem gern benutzten Begriff zu werden. Wird Sachlichkeit auf der einen Seite geradezu zum

1) Stimpel, Hans-Martin: Die Bildungstheorie und der Begriff der Sachlichkeit, in: Behauptung der Person, Festschrift für H. Bohnenkamp, hrsg. von H. Kittel und H. Wetterling, Weinheim 1963, S. 309.

"Fundamentalprinzip der Bildung" erhoben¹⁾ und als Ausdruck menschlicher Freiheit herausgestellt, so melden sich auf der anderen Seite schon die Kritiker, die hinter diesem Begriff eine erneute Verschleierung und Ideologisierung einer nach operationablen Begriffen drängenden Erziehungswissenschaft vermuten²⁾, oder sogar unter dem emanzipatorischen Aspekt die Installierung menschlicher Unfreiheit in der pädagogischen Theorie sehen³⁾. Dennoch wird man nicht müde, Sachlichkeit zu fordern, anzustreben, zu "vermitteln". Aber so gern der Begriff verwendet wird, so wenig wird er definiert, und nicht selten drängt sich dem Betrachter der Eindruck auf, daß damit sehr Verschiedenes gemeint wird. Aus diesem Grunde soll hier zumindest umrißhaft versucht werden, einen gemeinsamen Ansatz für die verschiedenen Auslegungen zu finden.

Sachlichkeit meint - vor aller weiteren Distinktion - eine Beziehung von Mensch und "Sache". Sachlichkeit kann das ganze Spektrum der Mensch-Sache-Relationen umfassen: von der Polarität zwischen Subjekt und Außenwelt bis zum "ordo amoris", zum "Dienst" am Mitmenschen. Entscheidend ist nun, wie jene "Sache" in den Blick kommt, was sie bedeutet und als was sie aufgefaßt wird. Da diese nicht als vorgegeben betrachtet werden kann, tritt zugleich mit der Bestimmung der "Sache" die Relation ins Bewußtsein. Genauer: die Mensch-Sache-Relation ist ein Erkenntnisverhältnis, das in der erkenntnistheoretischen Reflexion ihre spezifische

-
- 1) Mühlmeier, Heinz: Die Sachlichkeit als Fundamentalprinzip der Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1966, S. 165ff.
 - 2) So z.B. bei Loch, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik, neue pädagogische Bemühungen, Bd. 1/2, Essen 1963, S. 39.
 - 3) Beispielsweise Stütz, Gisela: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt a. M. 1970, S. 86.

Explikation erfährt. Sachlichkeit meint dann zunächst eine Erkenntnishaltung, wie sie bereits in den umgangssprachlichen Formen wie z.B. sachliche Einstellung, sachliche Darstellung, sachliche Argumentation, sachliche Diskussion oder auch: jemand ist sachlich, jemand verhält sich sachlich usw. zum Ausdruck kommt. Sachlichkeit meint nicht allein die szientistische Haltung. Die Form der Sachlichkeit hängt vielmehr von der Form der Erkenntnis ab. Die Formen der Erkenntnis sollen also zu den Formen des "Wissens" und des Wissenschaftsverständnisses in Beziehung gesetzt werden. Als Minimalbestimmung kann zunächst Sachlichkeit als Erkenntnishaltung festgehalten werden; sie umfaßt den Prozeß des Erkennens wie die Frage nach der Einheit von "wissenschaftlichem" Wissen und Haltung.

Der Sachlichkeitsbegriff rückt also hier an die zentrale Stelle der Bildungstheorie. Damit soll der Gefahr vorgebeugt werden, von einem ganz bestimmten Bildungsbegriff aus zu argumentieren. Diese Gefahr ist bei der heute sich fast ausschließlich auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff bezogenen bildungstheoretischen Diskussion durchaus gegeben. Unter systematischem Aspekt ist dagegen an der Modellhaftigkeit dieser Theorie, neben die also auch andere Begründungszusammenhänge gestellt werden können, festzuhalten.

Die Herausstellung des Sachlichkeitsbegriffs intendiert zugleich die Explikation der in diesem Begriff angesprochenen anthropologisch-erkenntnistheoretischen Dimension im weitesten Sinne. Darin aber liegt die Chance, sich dem Vorwurf bloßer Berufsbildungsideologie zu entziehen.

Es soll im folgenden keine eigenständige Bildungstheorie entwickelt, sondern vielmehr versucht werden, zu einer Differenzierung der berufsbildungstheoretischen Ansätze zu

gelangen. Die Untersuchung bezieht sich dabei ausdrücklich nur auf solche Ansätze, in denen der Sachlichkeitsbegriff selbst verwendet wird. Hier tritt die Frage des Kriteriums der Differenzierung in den Vordergrund. Das Kriterium aber ist das Sachlichkeitsverständnis in den Ansätzen selbst.

Für den Rahmen der Interpretation ist es allerdings erforderlich, den Ausgangspunkt zu wissen, von dem das durch die Minimalbestimmung gegebene Sachlichkeitsverständnis als Grundproblem einer Bildungstheorie erst abhebt. Da hier aus einem Rahmen argumentiert werden soll, der die Pluralität der theoretischen Manifestationen in ihren Ansätzen freilegt, d.h. ihre anthropologischen Bedingungen aufzudecken sucht¹⁾, bietet sich der problemgeschichtliche Ansatz an, der zumindest soweit herangezogen werden soll, als er die Bedingungen freilegt, unter denen unser Problem sich erst manifestierte bzw. es zu lösen versucht wurde.

1) Der Versuch, die verschiedenen Bildungsvorstellungen auf die anthropologisch-erkenntnistheoretischen Ansätze zurückzuführen, wurde grundsätzlich im Rahmen des wirtschaftspädagogischen Oberseminars von Dr. Ernst Wurdack entwickelt. Es sei hier auch auf dessen (z. Zt. noch nicht abgeschlossene) Habilitationsschrift "Wissenschaftstheorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Didaktik der Berufsbildung" (Arbeitstitel) verwiesen.

2. Der Zusammenhang von Sachlichkeit, Beruf und Bildung in problemgeschichtlicher Perspektive

Die gegebene Minimalbestimmung von Sachlichkeit legt es nahe, die historische Analyse dort anzusetzen, wo die Frage des Zusammenhangs wesentlich erstmals in dem Sinne von Bildung und wissenschaftlicher Erkenntnis aufgegriffen wurde, in dem sie zur "Grundkategorie" abendländischer Weltanschauung geworden ist. Das aber ist in Hellas geschehen.¹⁾

2.1 Der Kosmos als tragende Einheit

Es ist bezeichnend, daß sowohl die Wissenschaft als auch die Bildungsidee als die beiden Konstituanten unserer Problemstellung in Hellas zugleich entstanden. "Im griechischen Geist ist die Idee der Bildung in ihrem eigentlichen Sinn geboren: Bildung nicht als Ausbildung einzelner Fähigkeiten, nicht als zweckvolle Zurüstung des Menschen für bestimmte Funktionen, sondern Bildung als Wahrung und Prägung des Menschlichen, des Freien und Eigenen im Menschen innerhalb aller kulturellen Leistungszusammenhänge, als ein Formungsprozeß des Menschen durch wissende Teilhabe am gemeinsamen Lebenszusammenhang, Bildung als innere Kultur, als Menschenbildung nach den in jedem einzelnen angelegten Möglichkeiten des Selbstseins"²⁾. Aber auch für die Idee der Wissenschaft gilt, daß sie "in dem griechischen Geist" geboren ist, nämlich als die "Idee der Haltung strenger Sachzugewandtheit, Sachgemäßheit" unter dem Anspruch "allein der fordernden Wahrheit gegenüber aller hingenommenen, konventionellen und subjektiven Meinung"³⁾.

1) In Anlehnung an Lichtenstein, Ernst: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Glaube und Bildung - Bildung als geschichtliche Begegnung, Ratingen 1962, S. 148ff.

2) a. a. O., S. 150.

3) a. a. O., S. 150f.

In diesem Wissenschaftsverständnis "in nuce" wird die Grundlage für die spätere Subjekt-Objekt-Trennung gelegt, die aber auch zugleich die Frage nach dem übergreifenden Zusammenhang in den Vordergrund stellte, in der "der Mensch schließlich sich selbst in seiner Bedingtheit gegenüberzutreten vermag, der Haltung, die nicht schon in der Sammlung von Einzelwissen, sondern erst in der denkenden Erfassung des Weltlogos, des immanenten Gesetzeszusammenhangs in den Erscheinungen der Welt ihre Erfüllung findet"¹⁾.

Wenn diese beiden Momente unseres Problems in so enger zeitlicher und örtlicher Nachbarschaft problematisiert wurden, liegt zumindest die Vermutung nahe, daß die Frage des Zusammenhangs bereits mit ein erkenntnisleitendes Prinzip in der Entwicklung darstellte. Lichtenstein versucht die Hypothese in der "Erziehungslehre" Platons und Aristoteles' zu bestätigen. Darauf soll später Bezug genommen werden. Zunächst ist jedoch die Form der Sachlichkeit als des zusammenhangstiftenden Prinzips in der Wissenschaft "in nuce" zumindest umrißhaft darzustellen.

Einen umfassenden Mensch-Welt-Zusammenhang finden wir bereits in den historisch greifbaren Kosmogonien vor. So haben sich die Anfänge der antiken Philosophie vor dem Hintergrund der "kosmogonischen" Dichtungen gebildet, die die "Vorgeschichte des gegebenen Weltzustandes in mythischer Einkleidung vortragen wollten und dabei die herrschenden Vorstellungen über die stetigen Wandlungen der Dinge in der Form von Erzählungen der Weltentstehung zur Geltung brachten"²⁾. Aber bereits die erste Periode der griechischen Philosophie ist von ihrer mythischen Vorstufe geschieden. Sie ist gekennzeichnet durch die kosmologische Spekulation, daß das "Weltgeschehen nicht mehr auf die Willkür sagenhafter Per-

1) a. a. O., S. 151.

2) Windelband - Heimsöth: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 14. Aufl., Tübingen 1950, S. 24.

sönlichkeiten", sondern auf Gesetzmäßigkeiten im Kosmos beruht.¹⁾ Ihre Tendenz zur "Wissenschaftlichkeit", indem sie sich unmittelbar der Suche und Begründung der "Prinzipien" zuwendet, hebt sie aus dem "Selbstverständlichen" heraus²⁾; Wissenschaft konstituiert sich unter der Idee universaler Rationalität. Trotz weitgehender Unterschiede der späteren philosophischen Schulen in methodischer und inhaltlicher Sicht bleibt diese Einheit des Kosmos im Grunde unangestastet. Gemeinsam bleibt die Auffassung von der Welt als die das menschliche Dasein Umgreifende und Konstituierende, über die nicht hinausgefragt wird.

Es besteht zwischen Mensch und Natur keine Polarität, das Außermenschliche ist nicht schlechthin das Menschenfremde. Der Kosmos ist vielmehr die tragende Einheit, die den Menschen und das Gegebene umgreift. Die "Sachlichkeit" liegt dann in der Erkenntnishaltung zum Logos, der allgemeinen Gesetzlichkeit, deren Erkenntnis alle Weisheit umschließt.³⁾ Diese von Heraklit erschlossene Denkform kann für die Antike als maßgeblich angesehen werden⁴⁾, auch wenn jener Logos gerade zum Problem wurde und bereits in der Antike von der älteren ionischen Naturphilosophie bis zu Aristoteles man-

1) Vgl. Ueberweg, Friedrich: Grundriß der Geschichte der Philosophie, 1. Teil, hrsg. von K. Praechter, 14. Aufl., Darmstadt 1957, S. 40f.

2) Der Begriff "Prinzip" selbst entstammt dem Gedankenkreis der ältesten ionischen Philosophen: sie streben nach der arche, dem "Anfang". Vgl. Hönigswald, Richard: Geschichte der Erkenntnistheorie, Berlin 1933, S. 2f.

3) Vgl. Heraklit, Fragmente, übersetzt von W. Capelle: Die Vorsokratiker, 6. Aufl., Stuttgart 1963, Nr. 41.

4) Vgl. Dempf, Alois: Die Einheit der Wissenschaft, 2. Aufl., Stuttgart 1962, S. 75.

Zu der These, daß die Griechen selbst den Weg vom Mythos zur Physik und Metaphysik (als den zentralen philosophischen Disziplinen) als den Weg vom Mythos zum Logos gedeutet haben, vgl. Bröcker, Walter: Dialektik, Positivismus, Mythologie, Frankfurt a. M. 1958.

cherlei Umdeutungen erfahren hat.¹⁾

Entscheidend ist, daß mit dieser Wissenschaft der Maßstab einer Ordnung der Mensch-Welt-Beziehungen gegeben ist, die sich aus der "Logoszugehörigkeit" ergibt. Der einzelne zeichnet sich "nicht mehr durch eine dinglich-körperliche Leistung aus, nicht auf ihn, seine Kraft und sein Können kommt es an. Vielmehr zeichnet ihn allein aus, daß er dem Denken als dem Gemeinsamen zugehört und Sprecher des Logos geworden ist... Maßgeblich allein bleibt für ihn das Ganze, in dessen Licht er jedes (Ding, d. Verf.) erblickt und ins Werk setzt"²⁾. Zugleich findet der Mensch an jenem Logos seine Grenze und sein Maß im Vernehmen des Anspruchs des Logos. Allerdings läßt Heraklit noch offen, wie der Logos rational erschlossen werden kann³⁾. Erst die antike Erkenntnistheorie als philosophisches Denken des Denkens vom Kosmos hat den Logos zum Problem gewonnen.

Die Frage nach dem Zusammenhang und der Ordnung, d.h. "wie hinter der wechselnden Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ein einheitliches und bleibendes Sein zu denken sei", wurde zum "Grundproblem der griechischen Philosophie"⁴⁾.

1) Es sei hier nur am Rande vermerkt, daß sich dieser Übergang nicht immer so deutlich erkennen ließ. So muß z.B. die Ansicht Bröckers, Platon sei der erste konsequente Metaphysiker (vgl. a. a. O.), zumindest eingeschränkt werden. Platon war ebenso - und insbesondere in seiner Ideenlehre - "Ontologe", Seinsdeuter und "Dichter", der durchaus noch in einem Zusammenhang mit den mythischen Dichtungen steht.

2) Ballauff, Theodor: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung, Berlin 1966, S. 26f.

3) Zum Problem des Logos bei Heraklit vgl. Held, Klaus: Der Logos-Gedanke des Heraklit, in: Durchblicke. M. Heidegger zum 80. Geburtstag, Frankfurt a. M. 1970, S. 162ff.

4) Windelband - Heimsöth: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, a. a. O., S. 119.

Doch bleibt der Kosmos der in sich selbst gründende Grund, sei es - wie in der materiellen Bestimmung der ionischen Naturphilosophie - im Hylozoismus oder in der lediglich formalen Bestimmung, dem Kosmos der Ideen bei Platon. Noch in der Synthese bei Aristoteles durch den Beziehungsbegriff der "entelecheia" ist alles bewegt durch einen ersten Bewegenden.

Zugleich aber tritt bei Aristoteles eine entscheidende Differenzierung des Wissens und der Wissenschaft ein. "Im die mit der Philosophie aufkommende Wissenschaft von den Wissenschaften zu unterscheiden, die zum praktischen Lebensvollzug gehören"¹⁾, trennt er die Wissenschaften. Nicht alle Wissenschaften führen zum Kosmos-Wissen. Lediglich die "theoretische Wissenschaft", die episteme theoretike, steht noch in der Einheit mit der durch die ersten Philosophen beginnenden Tradition. Sie hat das Göttliche und die göttliche Ordnung der Dinge zum Gegenstand.²⁾ Daneben haben sich die Wissenschaften vom "Schaffen" und "Handeln"³⁾ weitgehend verselbstständigt.

Die theoria, ursprünglich "Anschauung des Göttlichen"⁴⁾, "verbindet sich, indem sie Wissenschaft wird, mit der Form des Wissens, die zur praktischen Lebenswelt gehört", indem sie selbst "Einsicht in die Ursachen und Gründe der Dinge wird"⁵⁾. Die Philosophie wird episteme theoretike, die "theoretische Wissenschaft von den ersten Gründen und Ursachen"⁶⁾. Damit ist eine Differenzierung und

1) Ritter, Joachim: Die Lehre vom Ursprung und Sinn der Theorie bei Aristoteles, in: Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel, Frankfurt a. M. 1969, S. 10.

2) Aristoteles: Metaphysik, I, 2, 983 a.

3) Vgl. Ueberweg/Praechter: Grundriß der Geschichte der Philosophie, 1. Teil, a. a. O., S. 375.

4) Ritter, Metaphysik und Politik, a. a. O., S. 14.

5) a. a. O., S. 23.

6) Aristoteles: Metaphysik, I, 2, 982 b.

erkenntnistheoretische Trennung von Wissensformen nahegelegt: auf der einen Seite liegt das Wissen um die notwendigen Dinge des praktischen Lebens, auf der anderen die philosophisch-kosmologische Erkenntnis.¹⁾ Aristoteles setzt das letztere als das "höchste" Wissen einem Zustand des höchsten geistigen Lebens gleich, der dem Menschen nur zeitweilig, der Gottheit aber dauernd zukomme.²⁾

Das Göttliche als das in allem Seienden gegenwärtige Ganze des Kosmos, das die theoria zum ausdrücklichen Thema hat, steht schon im Wissen der Praxis und des täglichen Lebens an. Aber dieses Wissen ist im Dienste eines von ihm verschiedenen Zwecks: der Ordnung im Staat, der Ökonomie, der Künste des Handwerks. Das "theoretische" Wissen dagegen hat seinen Sinn und Zweck darin, den Gegenstand selbst und als Seiendes aufzuweisen, ohne dabei bereits auf seine Brauchbarkeit abzu zielen. Aristoteles nennt dieses Wissen, das sich weder auf die notwendigen Bedürfnisse noch auf das Vergnügen des Lebens bezieht, frei³⁾. Theoretische Wissenschaft tritt da hervor, "wo sich ein Erkennender aus den praktischen Aufgaben und Zwecken zu freier Betrachtung des Seienden erhebt"⁴⁾. Dieses Wissen ist das "ehrwürdigste", weil es das dem Menschen angemessenste ist: es ist der Intention nach "Bildung des Menschen zum Menschen" durch die Teilhabe an freier Erkenntnis und bestimmt die letzten menschlichen Ziele.⁵⁾

1) a. a. O., I, 2, 983 a 5ff.

2) Vgl. a. a. O., XII, 7, 1072 b 15ff.

3) a. a. O., I, 1, 981 b 20ff., I, 2, 982 b 27ff.

4) Ritter, Metaphysik und Politik, a. a. O., S. 11.

5) In dieser Trennung der Wissensformen sieht die marxistische Kritik den Anfang einer Trennung zwischen den ökonomischen Bedingungen kapitalistischer Gesellschaft und der Geisteshaltung in einem "kulturellen Reservat". Vgl. Marcuse, Herbert: Über den affirmativen Charakter der Kultur, in: Kultur und Gesellschaft I, Frankfurt a. M. 1965, S. 56ff. Dagegen war bei Aristoteles Theorie ihrem Inhalt nach als Zielwissenschaft notwendig Meta-Physik, sie war ihrem Anspruch nach vernünftige Rechtfertigung des "menschlichen Menschen" im vergesellschafteten Zustand. Vgl. Aristoteles, Politik, VII.

Denn das Göttliche der Weltordnung ist nicht ein abstraktes Jenseits, sondern bei Aristoteles die Welt, die schon dem praktischen Leben vertraut und gegenwärtig ist. Zwischen der theoretischen und den praktischen Wissenschaften gibt es einen notwendigen Zusammenhang, Wissenschaft und "Praxis" sind nicht getrennt. Weil aber der Mensch seiner Natur nach das Wesen ist, das erkennend in dieser Ordnung steht und in ihr sein Sein hat, fordert diese notwendig eine Ordnung der Gemeinschaft, die aus diesem Wissen heraus gerechtfertigt wird. Die Natur des Menschen und die Vernunft der Polis fordern sich gegenseitig; das beinhaltet die Formel vom Menschen als *zoon politikon*.

Damit ist die Verwirklichung des Menschen umrissen: Im Aufstieg aus dem Wissen zur Abwehr der Lebensnot, und d.h. aus dem Wissen zu vorgegebenen Zwecken, führt der Weg zum "theoretischen" Wissen, das die höchste Möglichkeit des Menschseins zum Inhalt hat.¹⁾ Es ist zugleich Wesenswissen und Zielwissen, von dem her der Mensch sich versteht oder zu verstehen hat, insofern er durch die "entelecheia" sein Ziel in sich trägt und am göttlichen Sein teilhat, und das der Mensch auf dem Wege der Selbstvermittlung zu verwirklichen vermag.²⁾

Hier ist bereits angedeutet, daß die Einheit der Wissenschaft zur Bedingung des "wissenschaftlichen" Bildungsbegriffs wurde. Diese ist aber bei Aristoteles der Versuch einer Synthese zweier Momente, die zunächst kontradiktorisch zueinander entwickelt wurden. In Platons Wissenschaftsbegründung als Bildungslehre fiel Seinswissen und Wertwissen noch zusammen.³⁾ In der Verbindung des "ontologischen Naturgesetzes

1) Entsprechend konstatiert Bröcker im Hinblick auf Aristoteles: "Die Theorie des Kosmos ... ist für den Menschen das Höchste, das seine ganze Existenz rechtfertigt" (Bröcker, Walter: Platos Gespräche, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1967, S. 560).

2) Zu der These, daß "die Griechen in ihrer gesamten Geistesrichtung anthropoklin" waren, vgl. Landmann, Michael: De Homine, Freiburg/München 1962, S. 3f.

3) Vgl. Lichtenstein, Bildungsgeschichtliche Perspektiven, a. a. O., S. 152.

mit dem sozialen Menschenrecht" sieht Dempf die revolutionäre Tat Platons, weil er damit "die universalistische Intelligenz der Bindung an die Seins-, Sitten- und Rechtsordnung geschaffen hat"¹⁾. Aber das Problem stellte sich bereits in der fortschreitend arbeitsteiligen und Fachwissenschaften hervortreibenden Welt der Polis zu Platons Zeiten darin, ob die Ideen-Wissenschaft einen praktischen Bildungswert habe.²⁾ Demgegenüber stand die sophistische These von den "Fachwissenschaften" als den einzig "brauchbaren" im praktischen Leben. Bildung wäre dann nicht die Sache derjenigen, die sich allein durch den Logos bestimmen lassen, sondern - wie wir heute sagen würden - die Sache des "gesunden Menschenverstandes".

In der Synthese dieser widerstreitenden Ansichten zeigt sich die Auffassung von "Bildung" bei Aristoteles. Bildung wird gebunden an den Zusammenhang der poetischen, praktischen und theoretischen Wissenschaften. Die Frage des Zusammenhangs der Wissenschaften ist dabei das eigentliche Problem. Die wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung hat gezeigt, daß die Gefahr der Antinomiebildung oder der gegenseitigen Ausschließung sehr nahe liegt. Als kennzeichnend dafür kann die jeweilige Beurteilung der Subjekt-Objekt-Relation genommen werden. Diese war aber der griechischen Philosophie selbst noch weitgehend fremd. So sieht z.B. Heidegger die Einheit des grie-

1) Dempf, Alois: Geistesgeschichte der altchristlichen Kultur, Stuttgart 1964, S. 265.

2) So traf die Platonische Bildungsidee letztlich nur für den "Staatslenker" zu, für den weniger das "Handlungswissen" als das "Führungswissen" entscheidend war. Vgl. hierzu Lichtenstein, Ernst: Aristoteles: Über Erziehung, in: Behauptung der Person, Festschrift für H. Bohnenkamp, hrsg. von H. Kittel und H. Wetterling, Weinheim 1963, S. 247f.

Zugleich aber hatte Platon wohl als erster gezeigt, daß die Werthaltungen durch bewußte planmäßige Geistesschulung entwickelt werden können. Es ist die Einsicht Platons von der "umwandelnden Kraft .. der theoretischen Erkenntnis, um diese innere Beziehung zwischen Wissenschaft und Bildung allererst zu stiften" (Lichtenstein, Bildungsgeschichtliche Perspektiven, a. a. O., S. 151).

chischen Denkens in deren "Objektlosigkeit". "Für die Griechen ist der Mensch niemals Subjekt, und deshalb kann das nichtmenschliche Seiende auch nie den Charakter des Objekts (Gegenstandes) haben"¹⁾. Analog der aristotelischen Wissenschaftsauffassung geht es auch in seiner Erziehungslehre um "Fach"- und zugleich "Zielwissen". "Die Pädagogik gehört mit Staatslehre, Individual- und Sozialethik zu der 'das Menschliche besorgenden Philosophie' ... In ihr geht es um die Ermöglichung, Sinndeutung und Leitung 'richtigen' Denkens und Tuns im Bereich der Sphäre menschlichen Handelns und nicht um das nur zuschauend-schauende (theoretische) Interesse an reinen Sachverhalten und Seinsgesetzen"²⁾.

Die "Ermöglichung, Sinndeutung und Leitung des Denkens" setzt aber bereits die Bedingung der Möglichkeit dazu voraus. Dies ist in der "anthropologischen" Grundlegung der "Politik" bei Aristoteles aufgewiesen, dessen "anthropologischer Ternar" die Einheit von "animal rationale" und "animal sociale" darstellt mit dem Ziel, entsprechend der Bestimmung des einzelnen für den Logos, diesen zur sittlichen Persönlichkeit in der Gemeinschaft zu führen.³⁾

In diesem Bildungsziel ist zugleich das des "Berufes" in dem bestimmten Sinne als gesellschaftliche Praxis mitgegeben⁴⁾, denn die Frage nach dem in der Natur des Menschen liegenden Ziel und dessen Handlungsbezug verweist auf die Polis.

1) Heidegger, Martin: Vom Wesen und Begriff der Physis, in: Wegmarken, Frankfurt a. M. 1967, S. 316.

2) Lichtenstein, Aristoteles: Über Erziehung, a. a. O., S. 248.

3) Vgl. Elzer, Hans-Michael: Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte, Bd. 1, Ratingen 1965, S. 73ff.

4) Auf die Problematik der Verwendung des "seinem Ursprung nach christlichen Begriffs des Berufs" für den griechischen Begriff der "Techne" hat bereits Jaeger hingewiesen. Vgl. Jaeger, Werner: Paideia, 1. Bd., 3. Aufl., Berlin 1954, S. 378ff. Da der ursprüngliche Bedeutungsgehalt des Berufsbegriffs heute nicht mehr selbstverständlich ist und andererseits der wenig differenzierte Begriff der "Techne" mehr als technologisches Wissen meinen kann, wird die problemorientierte Übersetzung gewagt.

Die "gesellschaftliche Praxis" ist "die Aktualität der menschlichen Natur und die Verwirklichung des menschlichen Seinkönnens"¹⁾. Die gesellschaftliche Praxis wird aber durch die "Künste" und die durch sie gesetzten Ziele bestimmt. Diese sind "einander zu- und untergeordnet und weisen so in ihrem eigenen Verweisungszusammenhang auf den Zweck der sich in ihnen aktualisierenden menschlichen Natur als Ziel hin"²⁾. Soweit man hier bereits von "Beruf" sprechen kann, ist dessen Zusammenhang zur Bildung und zugleich zur menschlichen "Natur" darin gegeben, daß dieser sowohl die gesellschaftliche Praxis wie das in und rein am "Ende der gesellschaftlichen Praxis" erscheinende Ziel zu seinem Inhalt hat. Weil Praxis wesentlich als gesellschaftliche Praxis (dem Interaktionszusammenhang der Freien als Bürger) besteht und darin erst ihren Sinn erfüllt, d.h. unter metaökonomischen Zielsetzungen steht, bleibt der einzelne in seiner Subjektivität, sofern er sich außerhalb dieser Praxis stellen möchte, im unbestimmten Wollen und Wünschen verstrickt, ohne seine Bestimmung je zu erreichen.

So hatte bereits Platon dem an der metaökonomischen Zielverwirklichung nicht beteiligten "Banausen" Bildung abgesprochen. Seine Untersuchung bezeichnet allein die "Bildung zur Tugend vom Knabenalter an, welche die Begierde und Lust erzeugt, ein vollkommener Staatsbürger zu werden" als Bildung, "aber die den Gelderwerb bezweckende oder irgendeine Kraft, oder auch eine andere, Vernunft und Recht nicht berücksichtigende Fertigkeit, die nennt sie (die Untersuchung) vielmehr handwerkemäßig, unedel und des Namens der Bildung durchaus unwert"³⁾.

1) Ritter, Joachim: Metaphysik und Politik, a. a. O., S. 84.

2) a. a. O., S. 84.

3) Platon, Nomoi, A I, 643/44, in der Übersetzung von H. Müller.

An dieser Vorstellung hat auch Aristoteles prinzipiell festgehalten. Bei der vielfachen Differenzierung der Wissenschaften und Künste gab es im Grunde nur einen Beruf: den auf die Polis bezogenen Bürger.¹⁾

2.2 Die Einheit im mittelalterlichen ordo

Das von der christlichen Offenbarung her gewonnene Welt- und Selbstverständnis des Menschen im Mittelalter rezipierte in manchen Punkten antike Denkformen, beispielsweise die der Logosbestimmtheit. Zugleich erfährt aber die Mensch-Welt-Beziehung durch die "Schöpfer"-Vorstellung eine vertiefende Interpretation. Der Wahrheitsgrund menschlicher Erkenntnis wird durch die Imago-Dei-Lehre begründet: menschliche Vernunft ist als Abbild des göttlichen Geistes der Erkenntnis fähig, in ihm ruht der ordo. Daraus folgt, daß Bestimmung und Werden des In-der-Welt-seins nur im Zusammenhang theologischer Betrachtung bestimmt werden kann.

Bei dieser Grundhaltung ist auch das Aufbrechen einer Mensch-Welt-Polarität ausgeschlossen. "Jeder Bezug zu anderem Seien setzt das Gottesverhältnis voraus und bildet es nach"²⁾. In der Vorstellung des umfassenden göttlichen ordo ist der gesellschaftliche Zusammenhang nur als Ordnungsgefüge menschlicher Gemeinschaft konzipierbar, in der der einzelne seine Sozialrolle entsprechend dem transzendenten Bezug als Ort des Berufenseins und der Bewährung auszufüllen hat, die ihm andererseits soziale Sicherheit und Geborgenheit bietet und deren integrierendes Moment die von der Kirche her vermittelte christlich-theologische

1) Es wird später gezeigt werden können, daß Kerschesteiner in seiner Interpretation des Kalokagathon das hier bezeichnete Bildungs- und zugleich Berufsbildungsideal zum Ziel seiner eigenen Theorie genommen hat.

2) Rombach, Heinrich: Die Gegenwart der Philosophie, 2. Aufl., Freiburg 1962, S. 33.

Idee des "ordo" darstellt. Es ist naheliegend, daß eine Lehre vom Beruf hier nur verständlich ist als Problem einer *vita christiana*.¹⁾

Wie I. Schaarschmidt²⁾ und H. Schilling³⁾ zu zeigen versuchen, ist im mittelalterlichen Denken auch der "geistesgeschichtliche Wurzelgrund des gehobenen Sinnes von Bildung" zu finden⁴⁾, daß der "Begriff durch die deutschen Mystiker des 14. Jahrhunderts erstmals aus der sinnlich-konkreten Ebene in die geistige, näherhin in die theologische geholt und hier vorzüglich als *Terminus technicus* der christlichen Lehre von der *Imago Dei*, der Gottesbildlichkeit des Menschen, verwendet wurde"⁵⁾.

Damit ist auch hier die enge Beziehung zwischen Bildungs-, Berufs- und menschlichem Selbstverständnis gegeben. Bildung und Beruf stehen in jenem übergreifenden Zusammenhang, dessen identifizierendes *Tertium* die theologisch vermittelte Idee des *ordo* war.

-
- 1) Hierin treffen sich die bei genauerer Betrachtung zum Teil erheblich differierenden Bewertungen des Berufs in katholischer und protestantischer (hier wieder zwischen Luther und Calvin verschiedener) Sicht.
 - 2) Schaarschmidt, Ilse: Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturgeschichte von Gottsched bis Herder, in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Kleine Pädagogische Texte, Bd. 33, Weinheim 1965, S. 25ff.
 - 3) Schilling, Hans: Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff, Freiburg i. Br. 1961.
 - 4) Eine wesentlich differenziertere Stellungnahme zur Frage des "eigentlichen" Bildungsbegriffs bezieht G. Dohmen. Zwar konstatiert auch er, daß das Wort "Bildung" erstmals im Zusammenhang christlich-mystischer Vorstellungen zu einem zentralen geistigen Begriff wurde, daß aber daneben andere Wurzeln aufgezeigt werden können, die den Bildungsbegriff konstituiert haben. Vgl. Dohmen, Günther: Bildung und Schule, Bd. 1, Weinheim 1964, insbesondere S. 215ff. Alle hier genannten Autoren stimmen darin überein, daß der klassisch-neuhumanistische Bildungsbegriff nicht der "ursprüngliche" deutsche Bildungsbegriff ist, sondern "daß hier unser geschichtliches Erbe wesentlich reicher ist und viel weiter zurückreicht als man gemeinhin annimmt" (Dohmen, a. a. O., S. 18).
 - 5) Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit, a. a. O., S. 11.

2.3 Die Trennung von Subjekt und Objekt als Kern des neuzeitlichen Bildungsproblems

Die mittelalterlich-scholastische Transzendenzphilosophie und Theologie lieferten die Einheitlichkeit und Geschlossenheit des mittelalterlichen "Weltwissens". Aber Transzendenzphilosophie als Metaphysik implizierte Voraussetzungen, die sie erst als solche zu erweisen hätte. Dementsprechend verlagerte sich die Grundrichtung neuzeitlichen Denkens in Konfrontation zur mittelalterlichen Philosophie und Theologie von den Inhalten geoffenbarter Gewißheiten zu den induktiven Methoden. Das "Weltwissen" wurde auf die Empirie hin erkenntnistheoretisch umgeschrieben.

So tritt der Erkenntnisvollziehende in den Vordergrund, indem der Erkenntnis der Welt die Untersuchung über den sicheren Gang der Erkenntnis "vorausgeht", d.h. der Mensch als erkennendes Subjekt wird zum ersten Wirklichen, von dem aus sich erst die außermenschliche Wirklichkeit begründet. Die Beantwortung der Frage, was menschliche Erkenntnis ist und welches ihre Grenzen sind, ist möglich, denn wir brauchen nach Descartes "nur die Grenzen dessen zu bestimmen, was wir in uns selbst finden. Will man die Wahrheit erforschen, so muß man zunächst den Intellekt selbst prüfen"¹⁾. Von dem Grundsatz Descartes de omnibus dubitandum aus wird die Trennung von Erkenntnissubjekt und Objekt radikal vollzogen und findet im Ego cogito das "erste Prinzip der Erkenntnis".

1) Vorländer, Karl: Geschichte der Philosophie, 2. Bd., 3. Aufl., Leipzig 1911, S. 8.

Die Entwicklung der neuzeitlichen Experimentalwissenschaften wurde entscheidend durch die Erkenntnistheorie Descartes' von der Objektivierbarkeit der Welt - der *res extensa* - durch das forschende Subjekt - die *res cogitans* - beeinflusst und gab diesen Wissenschaften ihr Selbstverständnis. Die Frage nach dem Wesen der Dinge wird durch die Messung am Ding verdrängt. Die positivistische Wissenschaft wird in den Erfahrungswissenschaften beherrschend. "Der erheblichste Einschnitt in der Geschichte des europäischen Denkens wird .. mit Recht darin gesehen, daß seit Descartes das Problem der Erkenntnis der Dinge vor dem Problem des Seins der Dinge in sich selbst den Vorrang gewinnt. Die antike wie die mittelalterliche Philosophie ist vorwiegend Seinsphilosophie; die moderne, mit wenigen Ausnahmen, vorwiegend Erkenntnistheorie"¹⁾.

Aber die cartesianische Trennung von Subjekt und Objekt bringt das Problem der Bestimmung eines Gegenstandes mit sich, der nicht beliebig zum Objekt der Forschung gemacht werden kann, das Subjekt selbst, bzw., in Kantischer Weiterführung des Problems, das Wesen des Menschen.²⁾

Durch die, insbesondere von Descartes betriebene, "Wendung" als erkenntnismethodische Reflexion wird zugleich der Frage nach dem Wesen des Menschen eine "bestimmte Bahn vorgezeichnet, die sie bis zu Hegel hin nicht verlassen hat"³⁾. Denn der Rückgang auf "die Selbstgewißheit des *Ego cogito*" bedeutet mehr als die erkenntniskritische Stellungnahme. Er ist nach Landgrebe der Index eines Vorgangs, "in dem der

1) Scheler, Max: Vom Wesen der Philosophie, in: Vom Ewigen im Menschen, Ges. Werke, Bd. 5, 4. Aufl., Bern 1954, S. 92f.

2) Vgl. I. Kants Logik-Vorlesung (ed. Jäsche), in: Kants Werke, Akademie-Ausgabe, Bd. IX, Berlin 1911, S. 24f.

3) Landgrebe, Ludwig: Philosophie der Gegenwart, Berlin 1957, S. 21.

Mensch nach dem Zerfall der Gewißheit einer durch die göttliche Vorsehung bestimmten Weltordnung nach einem neuen Halt seines Daseins sucht"¹⁾.

Für das "Grundverhältnis des Menschen der Neuzeit zur Wirklichkeit" ist charakteristisch, "daß nicht mehr die Totalität des menschlichen Wesens, sondern die Vernunft allein als das Band begriffen wird, das den Menschen mit dem Universum, mit Gott, mit seinen Mitmenschen, mit allen Dingen insgesamt verbindet"²⁾. Der Mensch als erkennendes Subjekt ist - so z.B. nach Hobbes - Einzel-Ich, dessen freie Übereinkunft mit anderen Subjekten zum Konstituens vernünftiger Gemeinschaftsordnung erhoben wird.

Erst die neue spekulative Metaphysik des deutschen Idealismus mit ihrem Höhepunkt bei Hegel versucht das wiederzugewinnen, was aus dem bloßen Gesellschaftsvertrag zuvor einzelner Subjekte verlorenging: die Teleologie menschlicher Gesellschaft, ohne aber den Autonomiegedanken der Subjektivität aufzugeben, daß "es die grundlegende Wesensbestimmung des Menschen sei, denkendes Subjekt zu sein"³⁾.

1) a. a. O., S. 21.

2) a. a. O., S. 22.

3) a. a. O., S. 22.

Den Zusammenhang von Subjektivität und gesellschaftlicher Vermittlung als dialektischen Prozeß zu verstehen, war das Verdienst Hegels: "Die wahre Selbständigkeit ... besteht allein in der Einheit und Durchdringung der Individualität und Allgemeinheit, indem das Allgemeine durch die Einzelheit sich ebenso sehr ein konkretes Dasein gewinnt, als die Subjektivität des Einzelnen und Besonderen im Allgemeinen erst die unerschütterliche Basis und den echten Gehalt für seine Wirklichkeit findet" (Hegel, Georg W. Fr., Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner, Bd. 12, S. 247.

Mit der von Descartes inspirierten Trennung von "res cogitans" und "res extensa" brach zugleich das neuzeitliche Bildungsproblem auf, das solange nicht als spezifisch pädagogisches Problem in Erscheinung trat, wie der übergreifende Kosmos oder Ordo als Sinn- und Handlungshorizont im pädagogischen Denken verbindlich blieb. Die erkenntnistheoretische Problematik des Verhältnisses von Subjekt und Objekt, gedacht als "Innen" und "Außen" in Bezug auf den erkennenden Menschen, führt die Pädagogik zum analogen Problem, was denn eigentlich in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt geschieht. Insofern impliziert die Bildungsproblematik zugleich eine erkenntnismethodische Dimension.

Die methodologischen Schwierigkeiten zur Lösung dieses Problems haben in der Folgezeit bald zur Antinomie von "Innen" und "Außen" geführt und ihr je nach Betonung des einen oder anderen Moments einen subjektivistischen oder objektivistischen Zug gegeben. "Einmal wird der Mensch als der völlig Unbestimmte gedacht, als eine Art 'tabula rasa', der die Dinge der Welt in sich hineinnimmt und durch diese Aufnahme sich der Welt nachformt .. und so sein Menschsein gewinnt. Das 'Außen' ist gewissermaßen der Grund der Bildung, das bildende Prinzip; das 'Innen' ist nur das zu bildende Material. Entgegengesetzt dazu wird der Mensch so gedacht, daß er mit allem ausgestattet ist und sich unabhängig entwickelt. Er gewinnt seine Gestalt nach dem ihm immanenten Gesetz ... Er benötigt die Welt des 'Außen' nicht, er benützt sie höchstens als Mittel zur Erprobung seiner Fähigkeiten und als Plattform seines Wirkens. Bildendes Prinzip ist das 'Innen' allein"¹⁾.

1) Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung, Kritische Studie zur Fundierung des gegenwärtigen Bildungsdenkens nach einem Begriff bei Hans-Eduard Hengstenberg, Diss., München 1965, S. 31.

Die entscheidende Kritik zur Überwindung dieser Einseitigkeiten und Antinomien muß sich daher auf die rationalistische Erkenntnismethode selbst richten.¹⁾

Die Destruktion des mittelalterlichen "ordo" befreite aber auch die ökonomischen Prinzipien von ihren Bindungen an die alten metaökonomischen Motive und fand in der Theorie des klassischen Liberalismus seine erste radikale Auslegung. Mit dem Rentabilitätsprinzip als dem neuen wirtschaftlichen Denominator erhielt "der das gewerbliche Leben regierende alte Utilitätsgedanke .. damit eine radikale Interpretation"²⁾. Berufserziehung diente unter diesem Signum dem neuen Herrn der Anpassung an die ökonomischen Sachzwänge und Erfordernisse und reduzierte so den Menschen auf den homo oeconomicus.

Der neuhumanistische Bildungsbegriff griff aber gerade den kritischen Ansatz Rousseaus in der Emanzipation des Menschen von vorgegebenen Mächten auf.³⁾ "Erziehung, so wurde nun

-
- 1) Es würde den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigen, die gesamte neuzeitliche Bildungsgeschichte unter diesem Problem abzuhandeln. Zumindest liegt die Vermutung nahe, daß auch das heutige Bildungsproblem durch die Antinomie von "Selbst" und "Sache" weitgehend bedingt ist. So hebt z.B. Th. Litt diese durch Kant verdeutlichte Antinomie als unabänderliche Konstante in der Grundstruktur des geistigen Wesens des Menschen in seiner Bildungstheorie hervor. Diese Antinomie muß, wie Litt formulierte, "unverkürzt und unbeschönigt gesehen werden, wenn die Erziehung auch nur das Grundsätzliche an der ihr gestellten Aufgabe erfassen soll" (Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955, S. 111). Für den differenzierenden Ansatz soll zunächst die Kritik der Subjekt-Objekt-Trennung in den Vordergrund treten.
 - 2) Derbolav, Josef: Allgemeinbildung und Berufsbildung in bildungstheoretischer Sicht, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1967, S. 808.
 - 3) Vgl. Blankertz, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, a. a. O., S. 38f.

gefolgert, muß in kritischer Distanz zum Beruf, zur Ökonomie, zu Staat und Gesellschaft erfolgen"¹⁾. Nur so könne der wahre Beruf des Menschen, nämlich Mensch zu sein, erreicht werden und zugleich die Basis für die Entfaltung neuer gesellschaftlicher Möglichkeiten geschaffen werden.²⁾ Damit treten zunächst Bildung und Beruf auseinander. Aber auch die Berufsidee erfuhr durch Aufklärung, Idealismus und Romantik eine Neuinterpretation. Die im Berufsbegriff implizierte religiöse Berufung wurde einerseits zu einer inneren Berufenheit im subjektivistischen Sinne umgedeutet und verselbständigt. Andererseits hat sich auch der Bezug auf die Gemeinschaftsordnung zu einem solchen des gesellschaftlichen Interesses verschoben. Die Vereinigung von Beruf und Bildung konnte erst in einer neuen umgreifenden Theorie geschehen, die über die Erziehung zum homo oeconomicus hinaus die Frage der Dienstbarkeit im kritischen Verstande in sich aufnahm. Um diese Problematik hat die "klassische" Berufsbildungstheorie gerungen. Als Grundposition kann die Sprangersche These festgehalten werden, daß "nicht die Gesellschaft die Normen des Lebens legitimiere, vielmehr sie selbst den Normen unterworfen sei und darum der Erzieher immer auch Kulturkritiker zu sein habe"³⁾.

1) Blankertz, a. a. O., S. 39.

2) Nach Blankertz ist in dem gesellschaftskritischen Ansatz allein die Erklärung zu finden, warum die neuhumanistische Bildungstheorie "den mit einem so hohen ethisch-religiösen Glanz ausgestatteten Berufsbegriff nicht in sich aufnahm" (Blankertz, Bildungstheorie und Ökonomie, a. a. O., S. 69).

3) Spranger, Eduard: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1962, S. 6.

2.4 Die "anthropologische Wendung" als Frage eines Neuan- satzes

Grundlegend blieb in der Aufklärungsphilosophie ein Moment, das in der folgenden Zeit der größten Kritik ausgesetzt war und ist: die Autonomie der menschlichen Vernunft, auf deren Selbstgewißheit der Mensch sein Dasein gründet. Was als Folge der Emanzipation des Menschen von vorgegebenen Ordnungen postuliert wird, nämlich sich auf Grund seines Vernunftvermögens selbst seine Gesetze geben zu können, wird zum Erkenntnisproblem. Metaphysik als *prima philosophia*, die die Bedingungen der Erkenntnis aufzudecken, aus der Subjektivität der Anschauung zu objektiver Darstellung heraufzuführen hätte, bleibt hinter ihren Ansprüchen zurück. Descartes' Ansatz ist zumindest noch partiell an die Metaphysik gebunden, die aus der Wahrhaftigkeit Gottes das Kriterium klarer und deutlicher Erkenntnis ableitet. Gott ist ein *ens realissimum* einer höheren Realität. Zu einem vorläufigen Abschluß kommt die Wendung in der erkenntnistheoretischen Reflexion auf das Subjekt erst in der Transzendentalphilosophie Kants. Der Versuch, eine transzendente Metaphysik zu installieren, "die wird als Wissenschaft auftreten können", indem analog der Analyse der reinen Vernunft, die die Kategorien formallogischer und erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnis offenlegte, aus der Analyse der praktischen Vernunft die Gewißheit sittlicher Erkenntnis gefunden werden sollte, begründete eine imperative Ethik.

"Wenn es die Grundtendenz des heutigen Denkens ist, diese 'Philosophie der Subjektivität' ... zu überwinden", so lassen sich nach Landgrebe aus den vielen möglichen, einander verschlungenen Ansätzen zwei besonders herausstellen. Die Fortführung des Subjekt-Problems wurde einerseits über das "Weiterdenken der erkenntnistheoretischen Subjekt-Objekt-Problematik in der Phänomenologie Husserls an den Punkt" geführt, "an dem sich zeigt, daß die Frage nach dem Wesen des

Menschen und nach seinem Verhältnis zum Sein am Leitfaden des traditionellen Subjektbegriffs nicht zureichend entwickelt worden kann."¹⁾

Andererseits wurde - zunächst in Konfrontation zum Idealismus - in der "anthropologischen Wendung" der ganze "konkrete" Mensch wieder in die Philosophie einbezogen. So zumindest hat sich die anthropologische Reaktion der nachhegelschen Philosophie selbst zunächst zu legitimieren versucht. Die Programmatik einer solchen "Reform der Philosophie" hatte Feuerbach in der These formuliert: "Der Philosoph muß das im Menschen, was nicht philosophiert, was vielmehr gegen die Philosophie ist, dem abstrakten Denken opponiert, das also was bei Hegel nur zur Anmerkung herabgesetzt ist, in den Text der Philosophie aufnehmen"²⁾.

Dieser Ansatz hat weitreichende Konsequenzen gehabt. Er hat einerseits die "anthropologische Produktivität" der Einzelwissenschaften vom Menschen ermöglicht, indem alle theologischen und metaphysischen Modelle im "Selbstbeschränkungsprozeß der philosophischen Anthropologie" auf die menschlichen Bedürfnisse reduziert, relativiert und die "menschlichen Lebensäußerungen als alleinigen 'Text' für die Entzifferung des menschlichen Wesens"³⁾ aufgenommen wurden, der nun die "posi-

1) Landgrebe, Philosophie der Neuzeit, a. a. O., S. 22f.

2) Feuerbach, Ludwig: Vorläufige Thesen zur Reform der Philosophie (1842), in: Kleine Schriften, Frankfurt a. M. 1966, S. 175.

Dieser erste Ansatz dazu ist das von Feuerbach durchgeführte Verfahren einer "anthropologischen Reduktion" (Bollnow), "wonach die theologischen und metaphysischen Auffassungen des Menschen in das konkrete, leibhaftige menschliche Leben zurückzunehmen und als Ausdruck seiner Bedürfnisse zu verstehen sind", Loch, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik, a. a. O., S. 11.

3) Loch, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik, a. a. O., S. 10.

tive" Forschung der verschiedenen Einzelwissenschaften entgegenkommt.¹⁾

Andererseits wird vom lebensphilosophischen Ansatz aus im Rückblick auf einen "ursprünglichen Lebenszusammenhang", von dem die "bisherige Erkenntnistheorie" erst abhebt, die Erreichung dessen gesehen, wohin philosophische Anthropologie "von anfang an strebte: nicht nur ein neuer und vielleicht durch besondere Aktualität ausgezeichneteter Zweig der Philosophie, der zu den bisherigen hinzuträte, sondern die philosophische Zentraldisziplin, die an die Stelle der bisherigen Erkenntnistheorie tritt und die ganze Philosophie durchdringt und begründet"²⁾, zu werden.

Die Hoffnung auf Überwindung der "klassischen" Philosophie muß enttäuscht werden. Philosophie, die die Schwierigkeiten der "Klassik" dekurvierte, wurde selbst zur "Klassik der Schwierigkeiten"³⁾. Ohne eine vollständige Motivanalyse dieser

-
- 1) Loch glaubt diesen Ansatz im Rekurs auf die "Vorgeschichte der Philosophischen Anthropologie" legitimieren zu können, die von "Feyerbach an über Nietzsche und Dilthey bis hin zu Scheler" deutlich den "Zerfall der traditionellen Wahrheiten" zeige. Vgl. a. a. O., S. 9ff.
auf die Einseitigkeit dieser Auslegung hat bereits Josef Derbolav hingewiesen. Vgl. Kritische Reflexionen zum Thema "Pädagogische Anthropologie", in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg., 1964, S. 751ff.
 - 2) Bollnow, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1965, S. 29.
Vgl. hierzu die kritische Stellungnahme von Döpp-Vorwald, Heinrich: Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 1004ff.
 - 3) Mit der "Klassik der Schwierigkeiten" bestimmt Marquard die nachhegelsche Philosophie. Vgl. Marquard, Odo: Skeptische Methode im Blick auf Kant, Freiburg/München 1958, S. 12.

Dichotomie geben zu können, bleibt doch ein Moment bemerkenswert: das gebrochene Verhältnis zur "Klassik". Philosophische Anthropologie, sofern sie umfassenden Anspruch erhebt, bleibt an das gebunden, was sie zunächst radikal entfernen wollte, nämlich Metaphysik.

Im folgenden soll der anthropologische Ansatz dort aufgenommen werden, wo er von den "Anthropologen der Sachlichkeit" selbst aufgenommen wurde, da er in unsere Gegenwart unmittelbar hineinreicht.

3. Anthropologie und Sachlichkeit

Kritik an der anthropologischen Vorstellung des Idealismus hatte zumindest das Interesse am Forschungsobjekt Mensch zur Folge. Insbesondere die empirischen Forschungsansätze lieferten eine Fülle von Erkenntnissen, die zugleich die Aspekthaftigkeit der "alten" Menschenbild-Formeln wie animal rationale, homo humanus usw. aufzeigten. Doch je mehr Erkenntnisse die Einzelwissenschaften vom Menschen hervorbrachten, desto schwieriger und unsicherer wurde die Bestimmung dessen, was sie selbst am Idealismus destruiert hatten: die Wesensbestimmung des Menschen. So sieht Habermas in der philosophischen Anthropologie konsequent eine "Reaktion der Philosophie auf jene heraufgekommenen Wissenschaften, die ihr Gegenstand und Anspruch streitig machen"¹⁾. Philosophische Anthropologie bezieht sich also auf die einzelwissenschaftlichen Erkenntnisse am menschlichen Objekt, sie ist aber selbst keine Einzelwissenschaft, sondern noch Teil der "alten" Philosophie. Bei Max Scheler, auf den der Gedanke einer philosophischen Anthropologie zurückgeht²⁾,

1) Habermas, Jürgen: Anthropologie, in: Philosophie, Fischer-Lexikon, Frankfurt a. M. 1958, S. 20.

2) Diese These, wie sie z.B. von Bollnow (Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1965, S. 24) vertreten wird, bedarf allerdings der Klarstellung. Die anthropologische Schrift Schelers ist keineswegs die einzige Philosophie des Menschen der zwanziger Jahre, noch gar der Philosophiegeschichte. In der aufschlußreichen Darstellung der Geschichte des philosophischen Begriffs "Anthropologie" von Marquard ist die Anerkennung der These, daß diese Schrift Schelers die "eigentliche Initialschrift der Gegenwartsanthropologie" sei, bereits Symptom eines Bekenntnisses zur "Krise des Vertrauens in die Geschichte und ihre Philosophie". In der Tat wird sowohl in der Anthropologie Schelers als auch Hengstenbergs der Mensch aus seiner Stellung in der Natur (Kosmos) verstanden. Ihre Anthropologien sind Philosophien der

hat diese eine erste Gestalt angenommen. 1928 konstatierte er: "Die immer wachsende Vielheit der Spezialwissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, verdeckt, so wertvoll diese sein mögen, .. weit mehr das Wesen des Menschen, als daß sie es erleuchtet"¹⁾. Was Scheler forderte und in einem Entwurf zugleich darlegte, war eine Wesensanthropologie, die die empirischen Erkenntnisse mit der Metaphysik zu einem umfassenden Erklärungsmodell verband.²⁾

Es ist nun für unsere Problematik bezeichnend, daß der Sachlichkeitsbegriff auch in der philosophischen Anthropologie auftaucht.³⁾ Sachlichkeit wird in Zusammenhang mit den Grundhaltungen gebracht, die dem Menschen in seinem In-der-Welt-sein möglich sind. Darin geht eine empirisch orientierte Anthropologie⁴⁾ mit den Modellen einer "Rehabilitation" der Metaphysik⁵⁾ gemeinsam. Insofern bietet sich der Terminus für eine differenzierende Betrachtung als Ausgangspunkt an.⁶⁾

"Nichtgeschichte", der Natur. Vgl. Marquard, Cdo: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs "Anthropologie" seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts, in: Collegium Philosophicum. J. Ritter zum 60. Geburtstag, Basel/Stuttgart 1965, S. 218ff.

Der Aspekthaftigkeit der hier vorgetragenen "Ansätze" eingedenk, und um die für eine Differenzierung notwendige Distanz des Verf. zu den hier referierten Autoren anzudeuten, soll im folgenden von "Modellen" gesprochen werden.

- 1) Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 6. Aufl., Bern 1962, S. 9.
- 2) Als charakteristisch für den thematischen Anspruch kann bereits der Titel seiner kleinen anthropologischen Schrift angesehen werden.
- 3) Kerschesteiner verweist bei seiner zeitlich vorausliegenden Verwendung des Sachlichkeitsbegriffs bereits wieder auf den Idealismus.
- 4) Z.B. Gehlen, Arnold: Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt, 4. Aufl., Bonn 1950, S. 168, 357.
- 5) So die Modelle von Scheler und Hengstenberg.
- 6) Insgesamt kann festgehalten werden, daß wir heute keineswegs von einer einheitlichen Anthropologie sprechen können, sondern eine große Vielfalt wissenschaftsmethodischer

3.1 Sachlichkeit als Prinzip des Geistes in der Anthropologie und die Bildungstheorie bei Max Scheler

3.1.1 Anthropologie und Metanthropologie

Als anthropologisch relevanter Terminus wurde "Sachlichkeit" erstmals von Max Scheler benutzt. Wenn auch eine ausführliche Darstellung der sachlichen Haltung noch ausblieb und wohl in der nicht vollendeten großen philosophischen Anthropologie geplant war, wird die begriffliche Fassung der Sachlichkeit in der philosophisch-anthropologischen Diskussion der Gegenwart doch weitgehend von der Auffassung Schelers bestimmt.¹⁾ Sachlichkeit erhält in der Erkenntnistheorie und zugleich Metaphysik Schelers durch die "transzendente Schlußweise" eine zentrale Stellung. Im Anschluß an Kants Destruktion der "alten, dogmatischen" Metaphysik, die den methodologischen Versuch, vom "gegenständlichen" Sein des "Kosmos" zum absoluten Sein vorzustoßen, als illusionistisch entlarvte, indem er den Erkenntnisgegenstand nicht auf das "Sein an sich", sondern auf den menschlichen Erkenntnisapparat zurückführte und relativierte, versucht Scheler über die philosophische Anthropologie in der Erforschung des Wesensbildes des Menschen die Relativität aufzuheben, philosophische Anthropologie zum "Sprungbrett der modernen Metaphysik" zu nehmen und Schlüsse zu ziehen auf die "wahren Attribute des obersten Grundes aller Dinge"²⁾.

Ansätze unter dem Begriff Anthropologie zu finden ist. So weist z.B. Bollnow darauf hin, daß es die Anthropologie als "eine einheitliche, geschlossene Wissenschaft vom Menschen gar nicht gibt" (Bollnow, O. Fr.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, a. a. O., S. 17).

1) Vgl. Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung, a. a. O., S. 49, 67f., Hengstenberg, Hans-Eduard: Philosophische Anthropologie, Stuttgart 1957, S. 23.

2) Scheler, Philosophische Weltanschauung, 3. Aufl., Bern und München 1968, S. 13.

Philosophische Anthropologie als Transzendentalphilosophie und Durchgangsstufe zur Metaphysik heißt, daß nicht mehr wie in der vorkantischen Metaphysik der Kosmos oder der göttliche ordo, sondern der Mensch im Mittelpunkt des erkenntnistheoretischen Ansatzes der Metaphysik steht. Nur vom Menschen aus können Schlüsse auf die Beschaffenheit des Urgrundes gezogen werden.

Die "transzendente Schlußweise" impliziert einerseits, daß es ein vom Dasein des Menschen und seinem empirischen Bewußtsein unabhängiges Sein der Welt gibt, wie die "Metaphysik des Absoluten" in ihrer Erkenntnisfunktion aufzuweisen versucht, daß andererseits "strenge Wesenszusammenhänge bestehen" zwischen der menschlichen Erkenntnisfunktion bzw., in Ausweitung des Erkenntnisbegriffs auf den "ganzen" menschlichen Erfahrungsbereich, nach Schellerscher Terminologie: zwischen "gewissen Klassen geistiger Akte und bestimmten Seinsregionen, zu denen wir Zugang durch diese Aktklassen gewinnen"¹⁾, so daß "dem Grunde aller Dinge alles das an Akten und Operationen zugeschrieben werden muß", was dem Menschen diesen Zugang gibt. Hier tritt die Verbindung von philosophischer Anthropologie und Aristotelischer Mikrokosmostheorie auf, nach der der Mensch "die Welt im Kleinen" ist, an dem der oberste Grund der "großen Welt" studiert werden kann. Philosophische Anthropologie muß nach dem Schellerschen Ansatz transzendental verfahren, sie steht zwischen den Einzelwissenschaften vom Menschen und der absoluten Metaphysik und hat zugleich eine Brückenfunktion inne. Philosophische Anthropologie soll aus der erkenntnistheoretischen Problemstellung den Widerspruch zwischen dem naturwissenschaftlichen Begriff des Menschen und dem Wesensbegriff des Menschen überwinden und zur absoluten

1) a. a. C., S. 13.

Metaphysik hinführen. "Moderne Metaphysik" ist nach Scheler nicht mehr Kosmologie und Gegenstandsmetaphysik, sondern "Metanthropologie", die die höchste Erkenntnisstufe der nach der Einführung der transzendentalen Anthropologie ermöglichten erkenntnismethodologischen Stufung darstellt.

3.1.1.1 Die Sonderstellung des Menschen

Scheler versucht die Sonderstellung des Menschen im "gesamten Aufbau der biopsychischen Welt" durch eine kosmologische Anthropologie zu skizzieren, welche die radikale Trennung von "Natur" und "Geist" durch eine "Stufenfolge der psychischen Kräfte und Fähigkeiten" ersetzt. Er geht damit induktiv jener Problemstellung nach, die sich aus dem Widerpart der Ergebnisse positivistischer und geisteswissenschaftlicher Forschung ergibt, die einmal den Menschen im evolutionistischen Modell darstellt, wonach der Mensch "nicht nur dem Begriff des Tieres untergeordnet bleibt, sondern auch eine verhältnismäßig sehr kleine Ecke des Tierreiches ausmacht"¹⁾, und die zum anderen dem Menschen eine Sonderstellung gibt, die mit jeder anderen lebenden Spezies unvergleichbar ist.

Scheler geht davon aus, daß einerseits der Bereich des Psychischen mit dem des Lebendigen zusammenfällt, sie bilden eine ontologische Einheit. Alles Lebendige besitzt insofern ein Fürsich- und Innesein, ein Attribut, das allem real Seienden der anorganischen Natur abgeht. Zwischen dem Lebendigen und der anorganischen Natur besteht eine ontologische Differenz. Andererseits impliziert die Stufung, daß jedes Lebewesen, das an einer höheren Seinsform teilhat, zugleich die niedrigeren Seinsstufen mit vereinigt.

1) a. a. O., S. 10.

"Die unterste Stufe des Psychischen ... bildet der bewußtlose, empfindungs- und vorstellungsgelose 'Gefühlsdrang'"¹⁾. Dieser "Gefühlsdrang" ist eine undifferenzierte Einheit von Trieb und Gefühl. Seine einzigen Zuständlichkeiten sind ein bloßes "Hin-zu" und "Von-weg", "eine objektlose Lust und ein objektloses Leiden". Diese Stufe des Psychischen schreibt Scheler den Pflanzen zu. Höhere Stufen der psychischen Lebensordnung sind dem Range nach Instinkt, assoziatives Gedächtnis, Intelligenz und Wahlfähigkeit. Diese Merkmale schreibt Scheler den Tieren zu, wobei er auf eine Fülle von Ergebnissen der Verhaltensforschung verweisen kann, die insbesondere eine klare Deskription der "organisch gebundenen praktischen Intelligenz" bei den biologisch höheren Arten erlaubt. Ist diese Fähigkeit schon mit der Möglichkeit einfacher Wahlhandlungen verbunden, so bleibt die Intelligenz doch "organisch gebunden", d.h. inneres oder äußeres Verhalten stehen im Dienste einer Triebregung oder eines Bedürfnisses, und sie ist "praktisch", da ihr "Endsinn immer ein Handeln ist, durch das der Organismus sein Trieb-Ziel erreicht"²⁾.

Intelligenz und Wahlhandlungen sind Merkmale, die insbesondere dem Menschen zuzuschreiben sind. Doch sieht Scheler auch hier in ihnen Manifestationen des Dranges. Der Mensch stellt - soweit er Natur- und Lebewesen ist - eine Manifestation des Dranges dar: die ontologische Einheit von

1) Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 6. Aufl., Bern 1962, S. 12.

2) a. a. O., S. 32.

Bios und Psyche gilt auch für den homo naturalis. "Das psychophysische Leben ist eins - und diese Einheit ist eine Tatsache, die für alle Lebewesen gilt; also auch für den Menschen. Den Menschen seinem Seelenleben nach mehr als gradweise vom Tier zu trennen ..., dazu besteht nicht der mindeste Grund"¹⁾. Die Sonderstellung des Menschen läßt sich nach Scheler nicht durch eine Sonderform der Intelligenz begründen. Doch zugleich wendet er sich auch gegen das positivistisch-pragmatische Modell des homo faber.

"Das Wesen des Menschen und das, was man seine 'Sonderstellung' nennen kann, steht hoch über dem, was man Intelligenz und Wahlfähigkeit nennt, und würde auch nicht erreicht, wenn man sich diese Intelligenz und Wahlfähigkeit quantitativ beliebig, ja bis ins Unendliche gesteigert vorstellte"²⁾. Ebenso verfehlt wäre es, wenn man die Sonderstellung des Menschen durch eine psychische Stufe des Lebens darstellen wollte. Das neue Prinzip hat nach Scheler "überhau... alles dessen, was wir 'Leben' im weitesten Sinne nennen können" verankert werden. "Das, was den Menschen allein zum 'Menschen' macht, ist nicht eine neue Stufe des Lebens ..., sondern es ist ein allen und jedem Leben überhaupt, auch dem Leben im Menschen entgegengesetztes Prinzip: eine echte neue Wesenstatsache, die als solche überhaupt nicht auf die 'natürliche Lebensrevolution' zurückgeführt werden kann"³⁾. Das neue Prinzip ist Grundlage einer Vielzahl menschlicher Akte, die andersfalls nicht interpretiert werden können.

1) A. A. ., . 78.

2) A. A. ., S. . .

3) A. A. ., S. 37f.

Diese sind neben dem "Ideendenken" der transzendentalen Vernunft eine "bestimmte Klasse volitiver und emotionaler Akte wie Güte, Liebe, Reue, Ehrfurcht ..."¹⁾ Das diesen Akten zugrundeliegende, in der psychischen Stufung nicht einzuordnende Prinzip nennt Scheler "Geist".

In seiner Wissensfunktion beinhaltet das Geist-Prinzip die "existentielle Entbundenheit vom Organischen", die Freiheit, Ablösbarkeit vom Drang, vom "Leben" und "allem, was zum Leben gehört", ebenso wie die vollständige Ablösung von der triebmotivierten Intelligenz. Der Mensch als geistiges Wesen ist nicht mehr trieb- und umweltgebunden, er ist "weltoffen": "Ein solches Wesen hat 'Welt'. Ein solches Wesen vermag .. die auch ihm ursprünglich gegebenen 'Widerstands'- und Reaktionszentren seiner Umwelt ... zu 'Gegenständen' zu erheben und das Sosein dieser Gegenstände prinzipiell selbst zu erfassen, ohne die Beschränkung, die diese Gegenstandswelt oder ihre Gegebenheit durch das vitale Triebssystem und die ihm vorgelagerten Sinnesfunktionen und Sinnesorgane erfährt"²⁾.

Für das Tier gibt es Realität nur als Widerstand der Instinkt- und Triebhandlungen, denen eine bestimmte physiologisch-psychische Zuständlichkeit zugeordnet werden kann. Die Umweltstruktur und die physiologisch-psychische Eigenart des Tieres bilden eine strenge funktionelle Einheit. "Alles, was das Tier merken und fassen kann von seiner Umwelt, liegt in den sicheren Zäunen und Grenzen seiner Umweltstruktur":³⁾ ein Modell, das durch die Arbeiten von

1) a. a. O., S. 38.

2) a. a. O., S. 38f.

3) a. a. O., S. 39.

Uexküll eine starke Stütze erfahren hat.¹⁾

Der Geist dagegen erhebt sich über die Weltbegegnung als Widerstandserlebnis. Geistiges Verhalten wird vom "puren Sosein eines zum Gegenstand erhobenen Anschauungs- oder Vorstellungskomplexes 'motiviert'"²⁾. "Geist ist daher Sachlichkeit, Bestimmbarkeit durch das Sosein von Sachen selbst"³⁾.

Der Mensch kann sich kraft seines Geistes gegen sein Leben wenden. Er ist der "'Neinsagenkönner', der 'Asket des Lebens', der ewige Protestant gegen alle bloße Wirklichkeit"⁴⁾. Diese Distanzierung der Umwelt zur Welt, der Widerstandszentren zu Gegenständen ist allein Fähigkeit des Geistes. Gegenstand-Sein ist die formalste Kategorie der Wissensfunktion des Geistes.

-
- 1) von Uexküll, Jakob: Umwelt und Innenwelt der Tiere, Berlin 1921, ders.: Die Lebenslehre, Potsdam 1930. Seine umfangreichen Untersuchungen zur Relation von Sensorium und artspezifischem Verhalten, dem "Funktionskreis von Merk- und Wirkwelt", führten ihn zu dem Ergebnis, daß nicht ein allmähliches Lernen durch Erfahrung, sondern vorgegebene Bedingungen die Erfahrung bestimmen und aus der indifferenten "Welt" eine jeweils artspezifische Struktur bilden, die Uexküll "Umwelt" nennt.
 - 2) Die Stellung des Menschen im Kosmos, a. a. O., S. 40.
 - 3) a. a. O., S. 39. Scheler trennt hier allerdings die Wissensfunktion von der Wertungsfunktion. Sachlichkeit ist damit die Haltung, die zu "objektivem" Wissen entsprechend der Objektordnung führt.
 - 4) a. a. O., S. 55.

3.1.1.2 Der Aufgabecharakter des Menschseins

Als Lebewesen stellt der Mensch ein Zentrum des Dranges dar. Die Fähigkeit des geistigen Aktes ist dem Menschen zunächst nur potentiell gegeben. Prinzipiell kann der Mensch vergegenständlichen, sich der Welt öffnen; das geistige Sein bleibt aber an den Akt gebunden. Insofern der Mensch geistiges Aktzentrum ist, nennt Scheler ihn "Person". Die Möglichkeit, Geistwesen und damit Person zu sein, auszuschöpfen, wird für den Menschen eine permanente Aufgabe der Menschwerdung und "Humanisierung"¹⁾.

Der geistige Akt ist ein Akt der Sublimierung des Dranges.²⁾ Für Scheler ist Sublimation nicht nur eine psychische Tatsache, sondern ein kosmisches Prinzip, das er aus der phänomenologischen Erkenntnis ableitet, daß die jeweils höhere Seinsform im Verhältnis zu der niedrigeren (der Geist im Verhältnis zum Leben, das Leben im Verhältnis zur anorganischen Natur) relativ kraftlos ist und sich nur durch die Kräfte der niedrigeren Seinsform, die sie sich dienstbar machen muß, verwirklichen kann; "von Hause aus und ursprünglich hat der Geist keine Energie"³⁾.

Wenn dieses Prinzip über alle Wesensstufen gilt, muß es auch für das höchste Sein, den Weltgrund, zutreffen. "Auch das Sein, das nur 'durch sich selbst' ist und von dem alles andere abhängt, kann, sofern ihm das Attribut des 'Geistes' zugesprochen wird, als geistiges Sein keinerlei ursprüngliche

1) Diese "Idee der Humanisierung" ist bei Scheler untrennbar mit der Vorstellung des Menschen als Mikrokosmos und - wie noch zu zeigen sein wird - der Bildungsidee verbunden. Vgl. Scheler, Philosophische Weltanschauung, a. a. O., S. 27.

2) Mit der Darstellung des ursprünglichen Dranges bzw. der Triebenergie und der Sublimierung greift Scheler durchaus Erkenntnisse Freuds auf. Doch wendet er sich entschieden gegen die Grundkonzeption, die im Geist ein Produkt der Sublimierung erblickt.

3) Die Stellung des Menschen im Kosmos, a. a. O., S. 66.

Macht oder Kraft besitzen"¹⁾. Vom "Geist" im Sinne Schelers kann allein keine verändernde Kraft ausgehen und das zufällige Sosein der Wirklichkeit bestimmt werden. Damit ist dem rein geistigen Attribut des Weltgrundes, der "deitas" jede positive schöpferische Macht genommen. So wird Scheler zur Extrapolation des Dranges in den Weltgrund geführt, in dem als Makrokosmos und sich ewig selbst setzender Substanz die Dualität zweier Attribute angelegt ist, die "Urspannung von Geist und Drang"²⁾, die im Mikrokosmos Mensch, im Individuum wie im menschheitsgeschichtlichen Prozeß, sich durchdringen und in der polaren Einheit real werden.

"Der Grund der Dinge mußte, wenn er seine deitas, die in ihr angelegte Ideen- und Wertfülle verwirklichen wollte, den weltschaffenden Drang enthemmen, um im zeithaften Ablauf des Weltprozesses sich selbst zu verwirklichen - er mußte den Weltprozeß sozusagen in Kauf nehmen, um in und durch den zeithaften Ablauf dieses Prozesses sein Wesen zu verwirklichen"³⁾. So hängt mit der Vergeistigung des Lebens, der Menschwerdung des Menschen die Erfüllung des metaphysischen Auftrags zusammen. Denn die Durchdringung von "Geist" und "Drang" kann nur dort erfolgen, wo diese in realer unmittelbarer Berührung stehen. Der Mensch ist der einzige Ort, für den diese Bedingung zutrifft. Aber erst indem er sich vom Naturwesen zum Geistwesen emporschwingt, wird diese Bedingung erfüllt.

1) a. a. O., S. 70.

2) a. a. O., S. 70.

3) a. a. O., S. 70.

3.1.2 Bildung und Personwerdung

3.1.2.1 Die Stufen der Reflexion und des Bewußtseins

Das Tier lebt in seine Umwelt ekstatisch hinein. In seiner ausschließlichen Bindung an die psychophysischen Vitalfunktionen vermag sich das Tier nicht aus ihr zu befreien. Es langt "zu wesentlich an und in der seinen organischen Zuständen entsprechenden Lebenswirklichkeit drin, um sie je 'gegenständlich' zu fassen"¹⁾. Erst der Mensch vermag auf Grund der einzigartigen Seinsstruktur Umwelt zu distanzieren, sie zur Sache zu machen und sie durch seine Teilhabe am Logos objektiv, d.h. in ihrem Sosein zu erfassen. Ein solches Verhalten ist prinzipiell unbegrenzt erweiterungsfähig, es umschließt die "Welt" der Sachen.

Mit der Geistfunktion der Gegenstandsfähigkeit korreliert eine erste Form des Bewußtseins, das Scheler "Weltbewußtsein" nennt. Das Weltbewußtsein hat drei Funktionen des menschlichen Geistes zur Bedingung: "1. Die Bestimmbarkeit des Subjekts nur durch den Gehalt einer Sache, im Gegensatz zur Bestimmtheit durch Triebe, Bedürfnisse, Innenzustände des Organismus. 2. Begierdefreie Liebe²⁾ zur Welt als Überschwang über alle Triebbezogenheit der Dinge hinaus. 3. Die Fähigkeit, das Was-sein (Wesen) vom Daß-sein (Dasein) zu scheiden und an diesem 'Wesen' ... Einsichten zu vollziehen, die gelten und wahr bleiben für alle zufälligen Dinge und Fälle desselben Wesens ('Apriorieinsicht')³⁾⁴⁾."

1) a. a. O., S. 41.

2) "Begierdefreie Liebe" auf dieser Stufe des "objektivierenden" Bewußtseins heißt zunächst ein Erkenntnisinteresse, das unabhängig von den Vitalfunktionen ist. Sie nimmt zugleich die unterste Stellung in der Rangordnung der Wertmodalitäten bei Scheler ein.

3) Diese Apriorieinsicht darf nicht mit dem synthetischen Urteil a priori Kants verwechselt werden, da für Scheler die Kongruenz von Einsicht und Gegenstand an sich metanthropologisch begründet ist.

4) Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 30.

Diese Versachlichung trifft aber nicht den Geist selbst, der als pure Aktualität sich nie vergegenständlicht, der zugleich aber der Vergegenständlichung bedarf, um zur Verwirklichung seiner selbst zu kommen. Der geistige Akt, wie ihn der Mensch vollziehen kann, ist wesensmäßig gebunden an eine zweite Stufe der Reflexion, die bereits in der ursprünglich-synthetischen Einheit der Apperzeption bei Kant zu finden ist: "Das: Ich denke, muß alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte"¹⁾. Diese Erkenntnis wird durch die Anthropologie Schellers unterstützt und erweitert. Zum Bewußtsein seiner selbst kommt der Mensch nur als geistiges Akzentrum, als Person. Er ist nur in seiner "Aktualität" sich gegeben. Aber indem die Person "sich sammelt" - wie Scheler die Eigenart der Rückbeziehung der Akte der Person auf diese selbst umschreibt - gewinnt sie ihr Selbstbewußtsein. Gegenstandsfähigkeit und Selbstbewußtsein bilden eine "unzerreißbare Struktur". Erst im Menschen "scheiden sich gegenständliche Umwelt und das Ich-selbst-Erlebnis"²⁾.

Aber dieses Bewußtsein ist selbst noch Gegenstandsbewußtsein. Kant hatte bereits in der "Kritik der reinen Vernunft" ausgesprochen, daß das Selbstbewußtsein als transzendente Einheit sich in seinem Sichfinden in der synthetischen ursprünglichen Einheit der Apperzeption (d.h. als Gegenständlichkeit) zwar selbst wisse, aber sich nicht als solche zu erkennen vermöge.³⁾ Scheler sieht daher im Selbstbewußtsein eine Erweiterung des Gegenstandsbewußtseins. Der Mensch vermag als Selbstbewußtsein "seine eigene physiologische und psychische Beschaffenheit und jedes einzelne psychische Erlebnis, jede ein-

1) Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, B, zit. nach der Akademie-Ausgabe, Bd. III, Berlin 1911, S. 108.

2) Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 29.

3) Kant, Kritik der reinen Vernunft, a. a. O., S. 123. Vgl. Kopfer, Joachim: Transzendentes und dialektisches Denken, Köln 1961, S. 7.

zelne seiner vitalen Funktionen selbst wieder gegenständlich zu machen"¹⁾.

Reflektiert der Mensch auf die Grenze des Gegenstandsbewußtseins, so stößt er an die Grenze der Formen des Seins der gegenständlichen Welt in Raum und Zeit. Er stellt sich aus der gesamten Natur heraus, erfährt seine Unumschlossenheit; er kann sein Personzentrum nicht mehr als Teil der Welt ansehen. So muß er, wenn er nicht ins Nicht fallen will, sein Zentrum außerhalb und jenseits der Welt verankern.

Die anthropologische Analyse führt bei Scheler stringent zu der Bewußtseinsstufe, daß der Mensch in dem Augenblick, "in dem er durch Welt- und Selbstbewußtsein ... 'Mensch' geworden ist, auch die formalste Idee eines überweltlichen unendlichen und absoluten Seins erfassen muß"²⁾. Das dem unendlichen Sein korrelierende Bewußtsein nennt Scheler "Gottesbewußtsein". Gott wird hier noch formal als "Sein durch sich selbst" verstanden. Welche Vorstellung damit verbunden wird, bleibt in der anthropologischen Analyse noch offen, das Bewußtsein aber eines absoluten Seins gehört "ebenso konstitutiv zum Wesen des Menschen wie sein Selbstbewußtsein und sein Weltbewußtsein"³⁾.

Von dieser Analyse ausgehend läßt sich nun auch der Ansatz Descartes aufheben. Das "Ich bin" als Ausgangspunkt der Erkenntnis kann nicht dem Satz "Es gibt absolutes Sein" vorangehen und durch induktive Schlußfolgerungen "nachgeholt" werden, denn im Augenblick der Einsicht, "daß überhaupt Welt ist und nicht vielmehr nicht ist" und "daß ich selbst bin und nicht vielmehr nicht bin", muß ich mir überhaupt der Welt und meiner selbst bewußt geworden sein, d.h. mich im Sein "gefunden" haben. "Welt-, Selbst- und Gottesbewußtsein bilden eine unzerreißbare Struktureinheit"⁴⁾.

1) Scheler, Die Stellung des Menschen ..., a. a. O., S. 42.

2) a. a. O., S. 88.

3) a. a. O., S. 88.

4) a. a. O., S. 89.

3.1.2.2 Die Stufen der Akte und das Wesen der Person

"Der Geist ist ... in letzter Linie ein Attribut des Seienden selbst, das im Menschen manifest wird in der Konzentrationseinheit der sich zu sich 'sammelnden' Person"¹⁾. Hier besteht ein Verhältnis strenger Korrespondenz. Gerade so wie es ein und derselbe Akt ist, in welchem der Mensch sich im Weltgrund gegründet weiß und dieser sich im Menschen selbst "unmittelbar erfaßt"²⁾, besteht auch eine Kongruenz des Vorgangs der Manifestation des Geistes in der Sphäre gegenständlicher Welt mit dem Akt des Sichsammelns des Menschen zur Einheit der Person. Worin besteht dann aber die Individualität der Person? Die Antwort gibt Scheler durch die Aktlehre.³⁾

Niemals ist ein Akt auch ein Gegenstand; "denn es gehört zum Wesen des Seins von Akten, nur im Vollzug selbst erlebt und in Reflexion gegeben zu sein... Auch in der Reflexion, die den Akt über seinen (naiven) Vollzug hinaus noch wißbar macht, ist er niemals 'Gegenstand'; das reflektive Wissen 'begleitet' ihn, aber vergegenständlicht ihn nicht"⁴⁾. So kann ein Akt weder in der äußeren noch in der inneren Wahrnehmung gegeben sein. Es vermag weder aus dem Gegebenen der äußere

1) Scheler, Die Stellung des Menschen ..., a. a. O., S. 57.

2) a. a. O., S. 91.

3) Der Begriff Akt drückt zunächst - in Konfrontation zur assoziationspsychologischen Auffassung von der Seele als "tabula rasa" im Naturzustand - die Intentionalität der psychischen Empfindungen, Vorstellungen usw. aus. Er wurde bereits von Husserl in die Phänomenologie eingeführt und bezeichnet allgemein die Intentionalität der Erlebnisse, das Gerichtetsein des emotionalen und geistigen Zentrums auf etwas. Entscheidend ist dabei der Zusammenhang des Aktes mit seinem Korrelat, dem intentionalen Objekt.

4) Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 4. Aufl., Bern 1954, S. 385.

Wahrnehmung noch aus der Idee des "logischen Subjekts" im Sinne Kants die "Ichheit", d.h. das "individuelle Ich" als das "Wesen des Ich"¹⁾ bestimmt und vom Natursein, dem "empirischen Ich" abgegrenzt werden. Das "'individuelle Wesen' ist .. niemals irgendeiner Form der Beobachtung zugänglich und seine Erkenntnis keiner Art Induktion"²⁾. Dies gilt umso weniger für die Person.

Scheler kommt damit zu einem Stufenmodell der Korrespondenz von Aktform und "Gegenstand": den Akten stehen die intentionalen Objekte gegenüber, der Einheit der Akte die Einheit der Gegenstände. So wie den vitalen Akten eine "Umwelt" entspricht, so korrespondieren den Aktformen der äußeren und inneren Wahrnehmung die Seinsformen des Physischen und des Psychischen und der Person (als Wesen) eine Welt (als Wesen).³⁾ Hier ist auch die Beziehung zu den Stufen des Bewußtseins herausstellbar. Dem geistigen Akte der Vergegenständlichung der Außenwelt (Weltbewußtsein), der äußeren Wahrnehmung, entspricht das "empirische Ich". Zu den Akten, in denen der Geist die Psyche der eigenen Person vergegenständlicht, im Akte der inneren Wahrnehmung (Selbstbewußtsein), gehört das Wesenskorrelat des "individuellen Ich", und dem Akte des Erlebnisses des Aktes, dem "actus purus" (Bewußtsein absoluten Seins), entspricht die Person.

An fremden Personen können wir daher nur dadurch "wissenden Anteil gewinnen", daß wir - im äußersten Gegensatz zur Vergegenständlichung - ihre freien Akte nach- und mitvollziehen, "uns mit dem Wollen, der Liebe einer Person - und dadurch mit ihr selbst - ... 'identifizieren'"⁴⁾. Doch steht auch hier noch eine Innerlichkeitssphäre der Person der mithandelnden gegenüber, die auch für die reinste Liebe unerschließbar ist.

1) a. a. O., S. 390.

2) a. a. O., S. 390.

3) Vgl. a. a. O., S. 392.

4) Scheler, Die Stellung des Menschen ..., a. a. O., S. 48.

Geist ist "reine, pure Aktualität, hat sein Sein nur im freien Vollzug seiner Akte"¹⁾. Auch die Person existiert deshalb nur in ihren Akten und durch sie. So formuliert Scheler die Wesensdefinition der Person: "Person ist die konkrete, selbst wesenhafte Seinseinheit von Akten verschiedenartigen Wesens, die an sich ... allen wesenhaften Aktdifferenzen (insbesondere auch der Differenz äußerer und innerer Wahrnehmung, äußerem und innerem Wollen, äußerem und innerem Fühlen und Lieben, Hassen usw.) vorhergeht. Das Sein der Person 'fundiert' alle wesenhaft verschiedenen Akte"²⁾. Dies gilt auch für die Umkehrung: die einzige und ausschließliche Art der Gegebenheit der Person ist "allein ihr Aktvollzug selbst (auch noch der Aktvollzug ihrer Reflexion auf ihre Akte)"³⁾. Die Person ist überhaupt nichts über oder hinter den Akten, sondern ist und erlebt sich nur im Vollzug ihrer Akte. Ohne in einem Akte aufzugehen, steht sie doch immer ganz in jedem konkreten Akt und in und durch jeden Akt "variiert" auch die ganze Person.⁴⁾ In dieser einzigartigen Richtung des Anderswerdens liegt zugleich die Identität der Person.

Scheler hat in seiner "kleinen" Anthropologie nur die Wissensfunktion des Geistes ausgearbeitet, dagegen fehlt die Analyse der "Wertungsfunktion" des Geistes. Diese blieb also auch außerhalb der mit "Sachlichkeit" umrissenen Erkenntnisfunktion des Geistes. Zwar faßt Scheler auch in seiner "Anthropologie" eine "bestimmte Klasse volitiver und emotionaler Akte"⁵⁾ ausdrücklich zum Geistbegriff, deren Funktion bleibt aber dort ungeklärt. So lassen sich nur aus seinen früheren Schriften die Funktionen bestimmen, die hier gerade zu der Wertungsfunktion führen. Denn auch den emotionalen Phänomenen wird Erkenntnisfunktion zugesprochen; die ethische, ästhetische und religiöse Werterkenntnis wird ausschließlich als durch

1) a. a. O., S. 48.

2) Scheler, Der Formalismus ..., a. a. O., S. 393f.

3) a. a. O., S. 397.

4) Vgl. a. a. O., S. 395.

5) Scheler, Die Stellung des Menschen ..., a. a. O., S. 38.

emotionale Akte geschehend angesehen.

War Kant davon ausgegangen, daß "alle Zweck-, Güter- und Wertethik im Relativismus lande, da sie ihre sittliche Beurteilung auf das gründe, was als Zweck oder Gut anzusehen sei, dies aber von den zwischen Mensch und Mensch, Volk und Volk wechselnden Lust-Unlust-Auffassungen abhängen"¹⁾ und von daher lediglich zu einem Formalprinzip sittlicher Vernunft vorgestoßen, so versucht Scheler im Gegensatz dazu den Nachweis zu erbringen, daß die Wertqualitäten völlig unabhängig von unserem Dafürhalten in einer objektiven Rangordnung gegründet sind. Den Werten korrespondieren emotionale Akte. Die emotionalen Akte haben, indem sie auf die objektive Wertordnung zielen, einen ebenso a priori gültigen Gehalt wie die Erkenntnisakte, die auf die Ideenordnung bezogen sind. Das ist der Ansatz des von Scheler entwickelten "Apriorismus des Emotionalen"²⁾. Die Werte erscheinen bloß, indem wir sie realisieren, sie treten beim Willensakte hervor.³⁾ Darum können sie auch nie die "Materie" des Willensaktes sein.

Analog zur Wissensfunktion des Geistes läßt sich auch hier eine Rangordnung der Modalitäten und der Funktionen nach Scheler angeben: von den Formen des Angenehmen und Unangenehmen, denen die Funktion des sinnlichen Fühlens entspricht, steigt die Modalitätenordnung über das "vitale Fühlen", der geistigen Werte, zur Modalität des "Heiligen und Unheiligen". Es liegt nahe, analoge Beziehungen zu den "Stufen des Bewußtseins" herzustellen. Scheler selbst hat Hinweise dazu gegeben. Hier interessiert besonders die letzte Aktmodalität. Der Wert des Heiligen wird ursprünglich nur in einem Akt erfahren, zu dessen Wesen es gehört, "auf Personen, d.h. auf etwas von personaler Seinsform zu gehen... Der

1) Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, a. a. O., S. 111.

2) Scheler, Der Formalismus ..., a. a. O., S. 85.

3) Vgl. a. a. O., S. 49.

Selbstwert in der Sphäre der Werte 'heilig' ist daher wesensgesetzmäßig ein 'Personwert'"¹⁾. Ist aber in diese letzte Sphäre nur durch die emotionalen Akte der Liebe oder "Logik des Herzens", wie Scheler im Anschluß an Blais Pascal formuliert²⁾, vorzudringen, so muß dem letzten Seinsgrund diese selbst als Attribut zukommen, der "ordo amoris" wird zum Kern der Weltordnung.³⁾ Die Überwindung imperativistischer Ethik ist nach Scheler durch die von Kant nicht gesehenen emotionalen Erkenntnisakte möglich. An die Stelle des kategorischen Sollens tritt ein Sollen aus Einsicht in objektive Werte, z.B. des sittlich Guten.

Für Kant war noch Voraussetzung, daß die Absolutheit des Sittlichen mit ihrer Allgemeingültigkeit identisch ist. Scheler zeigt demgegenüber, daß durchaus eine individuelle Wertperson mit der objektiven Rangordnung korrespondieren kann. Sie ist gegeben in der "Möglichkeit der evidenten Einsicht in ein Gutes, in dessen objektivem Wesen und Wertgehalt der Hinweis auf eine individuelle Person liegt, und dessen zugehöriges Sollen daher als ein 'Ruf' an diese Person und sie allein ergeht, gleichgültig ob derselbe 'Ruf' auch an andere ergehe oder nicht"⁴⁾. Scheler prägte dafür die Formel des "An-sich-Guten für mich". Sie beinhaltet zugleich das "Erblicken des Wesenswertes meiner Person"⁵⁾, so daß sich den Stufen des Menschseins stringent eine Wissens- wie auch eine Wertungsfunktion zuordnen läßt. So ist die Person die eigentliche Einheit von höchster Wissens- und Wertungsstufe.

1) a. a. O., S. 129.

2) a. a. O., S. 268f.

3) Vgl. Einhellinger, Mensch und Bildung bei Max Scheler, a. a. O., S. 51ff.
Diese These stand im vollen Einklang mit der Idee eines persönlichen Gottes. Vermutlich hat aus diesem Grunde Scheler nach der "Wende" in der "Anthropologie" die gesamte Wertfunktion des Geistes herausgelassen.

4) Scheler, Der Formalismus ..., a. a. O., S. 495.

5) a. a. O., S. 495.

Damit steckt in der Formel des "An-sich-Guten für mich" weder ein Relativismus noch ein logischer Widerspruch. Sie soll vielmehr ausdrücken, daß in der objektiven Rangordnung der Werte selbst schon die Beziehung auf die individuelle Person enthalten ist. Oder anders: dieser individuierte absolute Gehalt konstituiert erst die Wertperson, indem er der Person "eine einzigartige Stelle im sittlichen Kosmos anweist"¹⁾.

3.1.3 Die Stufen des Wissens und die Bildung

3.1.3.1 Die ontologische Grundlegung der Bildung und des Wissens

In der ontologischen Grundlegung der Bildung und des Wissens greift Scheler auf seine Anthropologie zurück.

Aus der ontologischen Struktur des Menschen, seiner Doppelnatur, Naturwesen und mögliches Geistwesen zu sein, und dem Moment der Dynamik der Menschwerdung im Aufschwung des Menschen zur Personalität, werden auch Bildung und Wissen bestimmt.

Indem Scheler Bildung an die Personwerdung bindet, ist zugleich deren Dynamik charakterisiert. Bildung geschieht in den geistigen Akten, in der Aktuierung der dem Menschen ontisch als Möglichkeit gegebenen Geistigkeit durch ein "Sich-sammeln" zur Einheit der Person, die mit der Loslösung von der triebhaften Bezogenheit, die den Menschen als Naturwesen an die "Umwelt" bindet, und der sachlichen Hinwendung zu den Sachen selbst, d.h. der Erkenntnis des Soseins von Sachen, einhergeht. In der Menschwerdung in diesem Sinne und das heißt zugleich in der "Mitverwirklichung der ewig nur 'weisenden' Idee der geistigen Gottheit im Substrate des Dranges, der als einundderselbe allen Lebensformen der Natur und dem

1) a. a. O., S. 495.

Werden jeder Art zugrunde liegt", sieht Scheler "ebensowohl den Kern aller 'Bildung', wie die letzte philosophische Rechtfertigung ihres Sinnes und Wertes"¹⁾.

Da die persongebundenen intentionalen geistigen Akte ihren Zweck in der Wertungsfunktion des "An-sich-Guten" finden, kann Bildung nicht weiter funktionalisiert werden. Hier wird zunächst eine klare Trennung von Ausbildung und Bildung gezogen. "Bildung ist nicht 'Ausbildung für etwas', 'für' Beruf, Fach, Leistung jeder Art, noch gar ist Bildung um solcher Ausbildung willen. Sondern alle Ausbildung 'zu etwas' ist für die aller äußeren 'Zwecke' ermangelnde Bildung da"²⁾. Die Zweckfunktion der Bildung ist vielmehr in der adäquaten Aktklasse beschlossen: das "amare in Deo" Augustinus' und die "Agape" sind solche Formen der "Aktdeifikation".

Damit verliert aber die Reihe der besonderen Bildungen zur Allgemeinbildung ihre Gegensätzlichkeit. Sie können beide dem wesensgerechten Sein des Menschen untergeordnet werden. Abstrahiert man von der institutionalisierten Polarität, so müßte an ihre Stelle eine Differenzierung entsprechend den Aktklassen treten.

Weder in allem Wissen noch in allen Wertungsfunktionen vollzieht sich Bildung. In Bezug auf die Menschwerdung des Menschen und die Bildungsrelevanz bestimmten menschlichen Verhaltens führt Scheler auch eine Differenzierung des Wissens durch.³⁾

1) Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 31.

2) a. a. O., S. 32.

3) Dies wird von Scheler an anderer Stelle ausdrücklich betont: Die Lehre von den Formen des Wissens versucht "die Theorie der objektiven Wertrangordnung und einige Sätze über die Akte der Werterfassung anzuwenden für eine vertiefte Fassung des pädagogischen Problems der 'Bildung' als Form und als Prozeß des persönlichen Geistes" (Der Formalismus ..., a. a. O., S. 18).

Die Einheit von Bildung und Wissen wird wiederum ontologisch begründet; die im anthropologischen Modell dargelegte Struktur des Menschen, nicht das Gegenstandsbewußtsein, ist der umfassende Bezugsrahmen, von dem her erst alle Formen zu fassen sind. Von dem anthropologischen Ansatz Schellers aus kann das Wissen keine Funktion des erkennenden Bewußtseins sein, denn dieses kann nicht vorausgesetzt werden. Anfänglich ist die Intentionalität der Akte gegeben, diese ist anthropologisch begründet. Hier zeigt sich besonders die erkenntnistheoretische Bedeutung des anthropologischen Modells bei Scheler. Nicht ein dem Erkennen korrelierendes Bewußtsein - wie z.B. noch bei Kant - ist als umfassender Ausgangspunkt geeignet, sondern ein die Intentionalität der Akte, die Akte des Interessenehmens (die als die *conditio sine qua non* der Erkenntnis angenommen werden müssen) mit umfassender Begriff: das "Wissen" bei Scheler.

Wissen stellt, ontologisch gesehen, ein "Seinsverhältnis" dar, und zwar "ein Seinsverhältnis, das die Seinsformen Ganzes und Teil voraussetzt. Es ist das Verhältnis des Teilhabens eines Seienden am Sosein eines anderen Seienden, durch das in diesem Sosein keinerlei Veränderung mitgesetzt wird"¹⁾. Kennzeichnend ist, daß ein Seiendes A am Sosein eines anderen Seienden B teilhat im Wissen, ohne daß das Sosein des B beeinflußt wird, und ferner, daß dieses Teilhabeverhältnis sich nur auf das Sosein erstreckt. Diese ontologische Seinsbeziehung ist durch den "Geist" gegeben; in der Wissensfunktion ist sie "Sachlichkeit" im Sinne Schellers, in der Wissensform umschließt sie zugleich ein "ens intentionale".

1) Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 40.

3.1.3.2 Die Stufen des Wissens

Das intentionale Moment im Vollzug der Akte, die "zu irgendeiner Form dieser Teil-habe führen, kann nur die sich selbst und sein eigenes Sein transzendierende Teil-nahme sein"¹⁾. Hier taucht als "erkenntnisleitendes Interesse" (Habermas) die Rangordnung der intentionalen Akte auf, die ihrerseits in Beziehung zum "ordo amoris" stehen. Mit der Akt-Form des Wissens ist einerseits seine Prozeßhaftigkeit gegeben, dessen "finaler ontischer Sinn" in Werdezielen angegeben werden kann, die ihrerseits in Relation zur Rangordnung der Akte stehen. Andererseits bezieht sich die Finalität des Wissens als Soseinsverhältnis immer nur auf die Umbildung eines Seiendes: "entweder der Dinge, oder der Bildungsform des Menschen selbst, oder des Absoluten"²⁾.

Den möglichen Umbildungen entsprechen drei Wissensziele: das Ziel der praktischen Beherrschung und Umbildung der Welt, das "Herrschafts- oder Leistungswissen", das Ziel der "Voll-entfaltung der Person, die 'weiß' - das ist 'Bildungswissen'" und das Ziel des Werdens der Welt um der "deitas" willen, das "Erlösungs- oder Heilswissen"³⁾. Insbesondere im Hinblick auf den Bildungs- und Personbegriff trifft Scheler auch hier eine Rangordnung: "Vom Beherrschungswissen, das der praktischen Veränderung der Welt und den möglichen Leistungen dient, durch die wir sie verändern können, geht die Wegrichtung des Zieles zum 'Bildungswissen', durch das wir das Sein und das Sosein der geistigen Person in uns zu einem Mikrokosmos erweitern und entfalten, indem wir an der Totalität der Welt ... in der Weise unserer einmaligen Individualität Teilhabe zu gewinnen suchen. Und vom 'Bildungswissen' geht die weitere Wegrichtung zum 'Erlösungswissen'. D.h. zu dem

1) a. a. O., S. 40.

2) Scheler, Philosophische Weltanschauung, a. a. O., S. 7.

3) Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 41f.

Wissen, in dem unser Personkern an dem obersten Sein und Grund der Dinge selbst Teilhabe zu gewinnen sucht, respektive ihm solche Teilhabe durch den obersten Grund selbst zuteil wird" ¹⁾).

3.1.4 Die Stufenordnung der Wissenschaften in der Erkenntnis- und Wertungsfunktion

Die Stufenordnung des Wissens führt im Rekurs auf die Erkenntnismethode zu einem Analogon in den Wissenschaften. Der von Descartes inspirierte reflexive Ansatz zur Gewinnung sicherer Erkenntnis über die Dinge der Außenwelt in der Analyse des Intellekts, kehrt bei Scheler im anthropologischen Modell modifiziert wieder. Kant hatte in Fortentwicklung dieses erkenntnistheoretischen Ansatzes gezeigt, daß allem sinnlich Erfahrbaren schon als Vorentwurf der möglichen Inhalte eines Gegenstandes die Kategorien der sinnlichen Erfahrung vorausgehen. Scheler geht darin noch weiter, insofern dem gesamten Trieb- und Bedürfnissystem des anthropos Einflußnahme auf die Erfahrungsinhalte zuerkannt wird. Realität wird zum Inbegriff dessen, "was gegen unser Streben Widerstand ausübt" ²⁾. Es ist also zunächst das ganze Naturwesen Mensch, das in seiner "Umwelt" steckt.

Da die empirischen Wissenschaften es mit den "Fakten" der realen Welt zu tun haben, sind ihre Gegenstände notwendig "daseinsrelativ" in Bezug auf die Vitalstruktur des Menschen. In der Zweckfunktion dieser "positiven Wissenschaften" tritt Scheler einen Pragmatismus. Der Sinn dieser Wissenschaften liegt danach in der möglichst allseitigen "Herrschaft über die Welt" ³⁾. Allerdings wendet sich Scheler gegen den Anspruch des Pragmatismus, die "Idee der Erkennt-

1) a. a. O., S. 42.

2) Scheler, Philosophische Weltanschauung, a. a. O., S. 8.

3) a. a. O., S. 7.

nis und Wahrheit" pragmatisch erklären zu können.¹⁾

In der phänomenologischen Wesensschau (der rein geistigen Akte) gelangt der Mensch durchaus zum Wesenswissen, das in der prima philosophia ihre eigene Geschichte hat. Wesenserkenntnisse sind zwar nicht unabhängig von aller Erfahrung, wohl aber von der Induktion. In der phänomenologischen Reduktion, im "Akt der Ideierung" wird ein Wissen gewonnen, dessen Gegenstände nicht mehr daseinsrelativ auf das Leben sind.²⁾ Ein solches Wissen bewegt sich auf der transzendentalphilosophischen Ebene, es ist ein Apriori-Wissen.

Wie bereits Aristoteles in seiner Meta-Physik, zeigt Scheler von seinem anthropologischen Ansatz aus die Differenz der Erkenntnisziele von positiver Wissenschaft und transzendentaler Metaphysik. Positive Wissenschaft will wesentlich "Bedürfnisse" befriedigen. Transzendentalphilosophie läßt den Menschen noch "sich wundern" und ermöglicht eine Ahnung von Bildungswissen. In der anthropologisch-erkenntnistheoretischen Stufung läßt sich der Stellenwert des Wesenswissens bestimmen.

Wesenserkenntnissen spricht Scheler eine zweifache Funktion zu: "Für das Gebiet der positiven Wissenschaft ... umgrenzen sie die obersten Voraussetzungen des betreffenden Forschungsgebietes. Sie bilden seine 'Wesensaxiomatik'"³⁾. Insofern geht Metaphysik der positiven Wissenschaft voraus resp. folgt ihr in der Erkenntniskritik.

Die Wesenserkenntnisse sind aber zugleich für die Metaphysik die "Fenster ins Absolute", sie sind nach Scheler der Ansatz, "das absolut durch sich selbst Seiende so zu denken

1) Vgl. Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Ges. Werke, Bd. 8, 2. Aufl., Bern 1960, S. 206.

2) Vgl. Scheler, Die Formen des Wissens ..., a. a. O., S. 45.

3) Scheler, Philosophische Weltanschauung, a. a. O., S. 11.

und anzuschauen, daß es der in der 'ersten Philosophie' gefundenen Wesensstruktur der Welt und dem uns im Strebenswiderstand zugänglich werdenden realen Dasein der Welt und seines zufälligen Soseins überhaupt entspricht und gemäß ist"¹⁾, der absoluten Metaphysik und des korrespondierenden "Heilswissens".

3.1.5 Zusammenfassung

Scheler nimmt in seinem philosophisch-anthropologischen Modell sowohl gegen den Naturalismus als auch gegen den Idealismus Stellung. Seine Sinndeutung der menschlichen Erkenntnis setzt explizit am "ganzen" Menschen an. Er versucht in seiner "Anthropologie" alles empirische Wissen vom Menschen mit einer Metaphysik zu einem umfassenden Erklärungsmodell des Menschen zu verbinden.²⁾ Auf dieser Basis zeigt Scheler, daß Erkenntnis eine alle Kräfte des Menschen umfassende aktive Leistung ist, an der auch die Triebsschicht beteiligt ist.

Die eigentliche Sonderstellung des Menschen im Kosmos drückt sich nach Scheler - und hier wird der Idealismus doch gerechtfertigt - in der Dualität dieser Schicht zu einer neuen Seinsschicht, der des Geistes, aus. Erst durch dieses neue Prinzip ist die Grenze des empirischen Funktionskreises von Sinneswelt und Objektwelt gesprengt. Durch die Funktionen des Geistes ist dem Menschen eine "objektive", d.h. zum Seinsgrund selbst reichende, Wissens- und Wertungsfunktion gegeben. Die Wissensfunktion des Geistes ist aber die Sachlichkeit,

1) a. a. O., S. 11.

2) Hierin sieht z.B. Landgrebe die besondere Leistung Schelers. Vgl. Landgrebe, Ludwig: Philosophie der Gegenwart, a. a. O., S. 40. Gerade hier aber wurde auch die Kritik der Empiristen laut: empirische Erkenntnisse sind hypothetischer Natur, von diesen kann nicht eine metaphysische Einsicht gewonnen bzw. bewiesen werden. Vgl. z.B. Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, a. a. O., S. 131f.

die in der "existenziellen Entbundenheit vom Organischen" zum Ausdruck kommt und die bewirkt, daß der Mensch als Erkennender der Welt frei als Subjekt gegenüber treten kann. Ihre Formalkategorie ist Gegenstand-Sein, Sachlichkeit heißt: Bestimmbarkeit des Gegenstandes durch sein Sosein selbst.

Wenngleich Scheler keine pädagogische Theorie entwickelt hat, so schließt sein anthropologisches Modell, das bis zur ontologischen Grundlegung der Bildung ausgebreitet wird, doch eine erste Möglichkeit der Differenzierung von Sachlichkeits- und Bildungsformen ein.

Der Mensch gewinnt durch seine sachlichen Erfahrungen ein Bewußtsein der Beschaffenheit der Welt selbst. Die innere Antwort auf diesen objektiven Weltbezug sieht Scheler im Selbstbewußtsein, der Reflexion des Menschen über sein Sich-Sammeln zu sich selbst. Und indem die Person im Welt- und Selbstbewußtsein das Ganze umgreift (als Mikrokosmos), von dem sie selbst umgriffen wird, ist hier schon die Idee eines "Seins durch sich selbst" erkennbar. Die Sachlichkeit als anthropologisches Prinzip führt nach Scheler stringent zu diesen Stufen des Bewußtseins. Hierauf werden Menschwerdung und Bildung bezogen. Der Prozeß der Menschwerdung und Bildung ist wesentlich ein Erkenntnisprozeß.¹⁾ Für den Bildungsprozeß heißt dies, daß Sachlichkeit auch hier zur entscheidenden Konstituante wird. Bildung konstituiert sich in der Auseinandersetzung mit der Sache, und zwar so, daß diese selbst zum Prüfstein ihrer Bestimmung genommen wird.

Einer Differenzierung der geistigen Akte folgt die Differenzierung der personalen Bildsamkeit und Bildung. Scheler hat hier eine Differenzierung in die emotional-volitiven Geistestätigkeiten, die auf die Welt der Werte gerichtet sind, und

1) Der Erkenntnisbegriff ist hier allerdings in dieser weiten Fassung von Scheler zu verstehen.

in die ideell-schauenden, auf die Welt des Seins gerichteten Geistestätigkeiten durchgeführt.¹⁾ Eine solche Unterscheidung entsprechend den Akt-ausführenden "Organen", wie Verstand, Wille, Gefühl, liegt in einem alle Aktklassen umfassenden Modell zunächst nahe. Entscheidend ist seine korrelative Zuordnung von Wissens- und Wertungsstufen, indem er diese auf die Formen des Bewußtseins als Aspekte der umfassenden, geschichteten Bildsamkeit und Personwerdung zurückführt.²⁾ Auch positivistisches Wissen trägt demnach sein Sinnziel, nach Scheler den Pragmatismus, schon immer mit sich.

Insofern der Sachlichkeitsbegriff bei Scheler auf die reine Wissensfunktion beschränkt wird, bleibt Sachlichkeit ein Konstrukt, das zwar notwendig zur Wesensbestimmung des Menschen, nicht aber selbst als menschliche Haltung explizierbar ist. Hier setzt die Kritik Hengstenbergs an, der nun eine eigene "Phänomenologie der Sachlichkeit" darstellt.

Problematisch bleibt bei Scheler auch die Begriffsbestimmung der Bildung. Die terminologische Fixierung der Bildung auf das Bildungswissen, das vom Erlösungswissen und Leistungswissen abgegrenzt wird, engt den bildungstheoretischen Ansatz stark ein. Für die differenzierende Betrachtungsweise liegt es nahe, analog den Stufen der Sachlichkeit und der Rangordnung der Werte auch von einer solchen der Bildung bei Scheler zu sprechen.

1) Vgl. Bokelmann, Hans: Die Pädagogik Max Schelers, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1958, S. 5. Letztlich wird den emotional-volitiven Akten eine Primärfunktion der Erkenntnis als motivational wirkende Erkenntnishaltungen zuerkannt.

2) Sachliche Bildung und sittliche Bildung sind gleichsam Perspektiven einer umfassenden Personbildung, die sich aus den Formen der Erkenntnisakte ergeben. Von ihrer metaphysischen Bestimmung her besteht aber zwischen ihnen ein unüberwindbarer Gegensatz. Bokelmann charakterisiert diese Formen als "wissende Selbsterlösung" und "begnadete Nachfolge", deren Einheit erst in der transzendenten Weltzielordnung gegeben sei. Vgl. Bokelmann, Die Pädagogik Max Schelers, a. a. O., S. 20.

3.2 Die Stufen der Sachlichkeit in der Anthropologie bei H.-E. Hengstenberg und die bildungstheoretischen Konsequenzen

3.2.1 Sachlichkeit als anthropologisches Prinzip

3.2.1.1 Der phänomenologische Ansatz

Ausgangspunkt der phänomenologischen Betrachtungsweise bei Hengstenberg bildet eine Hermeneutik des "Natürlichen". Das "Natürliche" ist uns in "intuitiven Vorverständnissen" unmittelbar bewußt; diese geben uns erst einen Gegenstand, auf den wir die rationalen Aussagen hin beziehen können. Die Phänomenologie Hengstenbergs, indem sie die "Natürlichkeit" des Menschen zum Ausgangspunkt nimmt, ist, da sie sich auf die ursprüngliche Weltbegegnung zurückwendet, notwendig reflexiv. Sie geht weder transzendentallogisch von Vernunftbegriffen noch von den positiv-empirischen Daten aus, sondern von den Erlebnissen und Bewußtseinsgestalten, in denen nach Reiner "die Seinsformen in ihrer Artung uns ursprünglich zur Gegebenheit kommen"¹⁾. Phänomenologie in diesem Sinne beruht auf Erfahrung, aber sie liegt jenseits des Induktionsproblems der empirischen Wissenschaften, da sie die Erfahrung des Wesens bestimmter Seinsformen zum Inhalt hat. Sie ist andererseits auch nicht deduktiv, da sie "über die Beschreibung der Erlebnis- und Erfahrungsweise der einzelnen Seinsformen ... auch an die Erfahrung der Seinsformen selbst" herangeht²⁾.

Dieser phänomenologische Ansatz ist für die Bestimmung der Sachlichkeit im umfassenden Sinne von größter Bedeutung: er impliziert die Möglichkeit, den Sollenscharakter der Wertungsfunktion mit zu umfassen, was bei der deskriptiven

1) Reiner, Hans: Die philosophische Ethik, Heidelberg 1964, S. 25.

2) a. a. O., S. 25.

Betrachtungsweise außerhalb ihrer Sichtweite liegt bzw. postulatorisch oder axiomatisch-deduktiv eingeführt wird und daher bei der Analyse der Sachlichkeit gar nicht in Erscheinung tritt.

3.2.1.2 Voraussetzungen und Grenzen des phänomenologischen Ansatzes der Sachlichkeit

Aus der Hermeneutik des natürlichen Verhaltens des Menschen versucht Hengstenberg eine "formale Grundstruktur des menschlichen Weltverhaltens" zu gewinnen, die eine umfassende Basis der Interpretation menschlichen Seins abgibt. Jener Naturbegriff des Menschen beinhaltet bei Hengstenberg nicht weniger als die dualistische Struktur von "Ichfindung" und Gemeinschaftsbindung, von "personal-individueller Unwiederholbarkeit" und "Hinordnung auf das mit dem Mitmenschen Gemeinsame in Gemeinschaft"¹⁾. "Der Mensch ist das Wesen, dessen 'Ab-Stand' von 'Artgenossen' zu seiner Wesensbestimmung gehört und deshalb, wenn man es als 'art' zu bestimmen sucht, eben dieses Artsein spottet und es in sich selbst aufhebt - durch sein bloßes Selbstsein"²⁾. Dieses Selbstsein gewinnt der Mensch, indem er "sich selbst zum Problem wird", und er kann dies nur, insofern er seine "Nichtidentifizierbarkeit mit anderen Personen seines Erfahrungsraumes" entdeckt.³⁾ Das "Unwiederholbare und Unvertretbare" der einzelnen ist zugleich getragen und "geeint durch ein Gemeinsames, das ihnen nicht als einzelnen angehört"⁴⁾.

1) Hengstenberg, Hans-Eduard: Philosophische Anthropologie, Stuttgart 1957, S. 2.

2) a. a. O., S. 1.

3) a. a. O., S. 1.

4) a. a. O., S. 2.

Im Ausgang vom "Menschsein als Ganzem" und "von der Ganzheit der Gegenstandswelt" findet Hengstenberg die anthropologische Grundstruktur in der "vorrationalen Kontaktnahme mit begegnendem Seienden überhaupt"¹⁾, in welcher der Mensch beständig zu "Urentscheidungen" gefordert ist. "Es handelt sich um die Entscheidung, ob wir uns dem konkret Begegnenden des Alltags ehrfürchtig hingebend öffnen - eine Haltung, die wir im folgenden als 'Sachlichkeit' beschreiben wollen, oder ob wir uns ihm ... verschließen, indem wir es unserer Willkür ausliefern"²⁾.

Hengstenberg beginnt also mit einer Phänomenologie des Verhaltens des Menschen "zu dem, was nicht er selbst ist" und kommt von dorthier zum "Verhalten des Menschen zu sich selbst, zur Freiheit, zum Sinn, zur Gemeinschaft usw."³⁾.

Die erkenntnistheoretische Fragestellung der Subjekt-Objekt-Relation ist hier in die anthropologische Grundstruktur eingebettet. Das Cogito Descartes ist nicht mehr Voraussetzung aller Erkenntnis, sondern entwickelt sich erst als spezifischer Aspekt aus der vorrationalen Begegnung.

Die Ichfindung ist nur erst "eine naturgewachsene Problematik", nicht bereits eine solche der philosophischen Anthropologie. Philosophische Anthropologie hebt erst an, "wenn die 'Ichfindung' auf die Stufe gedanklicher und systematischer Reflexion erhoben wird"⁴⁾. Aber sie wird vereinseitigt zugunsten der Subjektivität oder der Gemeinschaft oder gar antinomisch, wenn nicht die Interpretation bei jenem Punkte anhebt, wo der Mensch gemeinschaftsfähig (im weitesten Sinne) ist: der vorrationalen Begegnung. Hier findet Phänomenologie ihre Voraussetzungen und zugleich ihre Grenzen.

1) a. a. O., S. 4.

2) a. a. O., S. 4.

3) a. a. O., S. 6.

4) a. a. O., S. 1.

Phänomenologie hält durchaus an der Subjekt-Objekt-Trennung fest. Um den Menschen in seiner Ichfindung, d.h. im Prozeß der Personwerdung als erfragten Gegenstand zu erfassen, müßte er in gegenständliche Gegebenheit gebracht werden können, er müßte in das "Verhältnis von Objekt und Subjekt, das ein solches theoretischer Distanzierung ist"¹⁾ eingegliedert werden können. Wie bereits Scheler zeigte, entzieht sich gerade die Person der Objektivierung. Was Phänomenologie erfassen kann, sind "Verhaltensphänomene". Erst "reduktiv" lassen sich jene urphänomenalen "menschlichen Grundhaltungen" erschließen, die dem Verhalten zugrunde liegen. Die fundamentale Grundhaltung, aus der die formale Struktur menschlichen Verhaltens abgeleitet wird, ist aber bei Hengstenberg die Sachlichkeit.

Hier soll zumindest eine erste Abgrenzung gegenüber anderen Sachlichkeitsbegriffen gegeben werden. Die Sachlichkeit im Sinne Hengstenbergs wird nicht erfaßt, solange an dem Gegensatz von Person und Sache festgehalten wird. Sachlichkeit ist nicht mit empirischer Objektivität vergleichbar.

Sachlichkeit meint auch nicht Wertneutralität, sondern transzendiert die positivistisch festgehaltene Subjekt-Objekt-Trennung und gewinnt in dem umfassenderen Rahmen zugleich die Normativität der "Sache".

1) Hengstenberg, Freiheit und Seinsordnung. Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur allgemeinen und speziellen Ontologie, Stuttgart 1961, S. 213.

3.2.1.3 Sachlichkeit als zentrale menschliche "Grundhaltung"

In der phänomenologischen Reduktion der Verhaltensphänomene erschließt Hengstenberg drei Grundhaltungen, deren der Mensch nur fähig ist: der sachlichen, utilitären und unsachlichen. Die zentrale Grundhaltung, die positiv bestimmt werden kann, ist dabei die sachliche.

Sachlichkeit ist zunächst bestimmt worden als eine Haltung, die sich einem Gegenstand um seiner selbst willen zuwendet. Hiergegen grenzt Hengstenberg die Unsachlichkeit ab. "Das unsachliche Verhalten ist die pervertierte Umkehrung des sachlichen und entsteht dadurch, daß die Forderung nach sachlicher Zuwendung, die vom Gegenstand ausgeht, vom Subjekt abgelehnt wird. "Unsachlichkeit entsteht durch Verfehlen der gesollten Sachlichkeit"¹⁾. Entspricht Sachlichkeit dem immanenten Sinn des Gegenstandes, indem dieser Sinn als Anspruch und Anruf an den Handelnden aufgenommen wird, so ist Unsachlichkeit die Ablehnung dieses Anspruchs. "Sachlichkeit und Unsachlichkeit schließen sich ein und demselben Seienden gegenüber unter gleichem Gesichtspunkt zu gleichem Zeitpunkt aus"²⁾.

Zu jedem Zeitpunkt der Begegnung mit einem Gegenstand hat der Mensch die Möglichkeit, sich für oder gegen die Sachlichkeit zu entscheiden; der Mensch ist "das zur Entscheidung für oder gegen die Sachlichkeit fähige und gezwungene Wesen"³⁾.

Sachliches Verhalten ist Ausdruck menschlicher Freiheit. Diese Freiheit zeigt sich im willentlichen Hinwenden aus dem eigenen Fürsichsein zum "Ansichsein des Objektes". Diese Entscheidung hat die Form eines Handlungsmotivs, sie ist die prinzipiell mögliche freie Vorentscheidung im Totalzusammen-

1) Hengstenberg, Freiheit und Seinsordnung, a. a. O., S. 218.

2) Hengstenberg, Grundlegung der Ethik, Stuttgart 1969, S. 58.

3) Hengstenberg, Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 41.

hang der Handlungen am "Gegenstand".¹⁾

Daneben besteht nach Hengstenberg noch eine dritte menschliche Grundhaltung in der Utilität. "Utilität nennen wir jene Haltung, die sich einem Gegenstande einsichtig und planvoll zuwendet um eines Zugewinnes willen, sei es der Zugewinn der eigenen oder einer fremden Person"²⁾. Wegen der Planmäßigkeit setzt utilitäres Verhalten die Überwindung der reinen Willkür voraus, der Gegenstand erscheint bereits als solcher, aber seine Sinnbestimmung wird an einem utilitären außenliegenden Kriterium vorgenommen. In der "objektiven" Erfassung des Gegenstandes liegt zugleich das spezifisch menschliche auch dieser Haltung, und sie ist eine Grundhaltung, da sie uns "organisch und bruchlos aus unserer Natur" zuwächst. "Wir können unser normales Leben gar nicht führen, ohne ständig und selbstverständlich Dinge unserer Umgebung auf Nutzen hin in die Hand und in Disposition zu nehmen"³⁾. Aber utilitäres Verhalten ist charakteristisch für die Trennung von gegenständlicher Tatsache und Norm. Erst die sachliche Haltung wendet sich ganz dem Gegenstand zu und geht insofern über Utilität hinaus.

1) Der enge Zusammenhang von Entscheidungsfreiheit und Sachlichkeit als anthropologisches Prinzip ist für Hengstenberg eine letzte "Tatsache". "Leugnet man ... die Entscheidungsfreiheit, so kann man das nur tun, indem man zugleich Sachlichkeit und Sittlichkeit und damit das humanum überhaupt leugnet" (Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 61).

2) Hengstenberg, Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 9.

3) Hengstenberg, Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 56.

3.2.1.4 Sachlichkeit und Metabiologie

Als Sachlichkeit ist zunächst die "formale Grundstruktur alles menschlichen Weltverhaltens" bezeichnet worden, die als umfassender Ausgangspunkt der Anthropologie bei Hengstenberg gefunden wurde. Sachlichkeit beinhaltet eine bestimmte Art der Zuwendung zum "Objekt", ein bestimmtes "Angehen" der Gegenstände, wie es vom Wesen des anthropos her diesem zukommt. "Unter Sachlichkeit verstehen wir jene Haltung, die sich einem Gegenstande um seiner selbst willen zuwendet, ohne Rücksicht auf einen Nutzen"¹⁾. Sachlichkeit bedeutet also jene bestimmte Art der Zuwendung zu einem Gegenstand, die durch diesen selbst begründet ist und einzig "um des Gegenstandes willen" geschieht. In der sachlichen Haltung muß sich der Mensch dem Gegenstand "hingebend öffnen" unter "Verzicht auf alle Eigenmächtigkeit". In dieser Haltung als Fähigkeit sieht Hengstenberg die Auszeichnung des anthropos. Die Fähigkeit zur sachlichen Haltung steht im "radikalen Unterschied zum Tier, das der Sachlichkeit nicht fähig ist, weil es sich irgendwelchen Objekten nur infolge der Abstimmung von Instinktorganisation einerseits, artspezifischer Umwelt andererseits zuwenden kann. Der biologische Nutzen wirkt dabei selektiv. Nur Sachlichkeit kann sich einem Gegenstand so zuwenden, daß er in seinem Ansichsein intendiert wird"²⁾.

1) Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 9.

2) Freiheit und Seinsordnung, a. a. O., S. 138.

Bei der Darstellung der Sonderstellung des Menschen greift Hengstenberg auf Erkenntnisse Schelers zurück, dessen Darlegung der Weltoffenheit des Menschen im Gegensatz zur Umweltgebundenheit des Tieres auf das gleiche Phänomen abzielt. Durch die bei Hengstenberg vorangestellte einzigartige Grundstruktur des Menschen wird die psychische Stufenordnung Schelers bei Hengstenberg bereits im Ansatz mit der Geistfunktion integriert. "Der Mensch ist .. das Wesen, das immer schon über Umwelt hinaus ist. Man kann nicht einmal sagen, daß er sie erst überschreitet, er ist von Anfang an nicht drin"¹⁾. Zwar kann sich der Mensch auch zweckorientiert, d.h. utilitär verhalten, aber "wo er sich utilitär verhält, da geschieht es um eines Realisationszieles willen ..., das nicht wieder utilitär erklärt werden kann"²⁾. Demgegenüber nähert sich das Tier den Dingen nur "zweckbestimmt mit Rücksicht auf seinen biologischen Nutzen". Mit dem biologischen Nutzen ist sowohl der materielle subjektive als auch der art- und gattungsspezifische Nutzen umfaßt, die im Funktionskreis von Merk- und Wirkwelt inhaltlich artspezifisch determiniert sind.

Das Gegebene ist somit für das Tier nie Gegenstand "an sich". "Der Mensch ist im Gegensatz zum Tier das Wesen, das ein und denselben Gegenstand oder Sachverhalt bei variierenden Bedingungen und Situationen abstraktiv als 'dasselbe' herauszuheben vermag. Das ist nichts als ein besonderer Aspekt der Sachlichkeit"³⁾. Das Tier vermag nicht sachlich zu sein.

Aus dieser Wesensdifferenz zwischen Mensch und Tier ist eine erste inhaltliche Bestimmung der Sachlichkeit möglich: Sach-

1) Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 10.

2) a. a. O., S. 10.

3) a. a. O., S. 53.

lichkeit heißt Ausschließung des biologischen Nutzens in der Begegnung mit einem "Objekt".

Die Fähigkeit des Menschen, aus dem appetenz-Verhalten hervorzutreten, ist auch für die biologistische Anthropologie A. Gehlens konstitutiv. Doch kann nach Hengstenberg aus der biologischen Unspezialisiertheit und Undifferenziertheit nicht auf den Menschen als "Mängelwesen" im Sinne Gehlens geschlossen werden.¹⁾ Diese Schlußweise übersieht nach Hengstenberg, daß der Mensch von der Sachlichkeit her spezialisiert ist und sein Bios von einem metabiologischen Prinzip mitgeformt ist²⁾, das gerade die Aufgeschlossenheit zur sachlichen Auseinandersetzung mit der Welt zum Inhalt hat.³⁾

1) In diesem Zusammenhang ist interessant, daß auch Gehlen den Begriff Sachlichkeit verwendet. Doch bleibt sachliches Verhalten bei ihm auf die Triebreduktion bezogen und wird damit gerade zum Ausdruck des "Mängelwesens" Mensch. Vgl. Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 4. Aufl., Bonn 1950, S. 168, S. 337f.

2) Vgl. Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 94f.

3) "Wenn der Mensch .. von der Sachlichkeit her spezialisiert ist, dann ist die Unspezialisiertheit im tierischen Sinne keine Ausfallerscheinung, sondern die positive Voraussetzung dafür, daß sich die menschliche Spezialisierung auf die Sachlichkeit entfalten kann", a. a. O., S. 95.

3.2.2 Analyse der Sachlichkeit

3.2.2.1 Sachlichkeit als "Konspirieren mit dem Gegenstand"

Nach der biologischen Vorbedingung der Fähigkeit zur sachlichen Haltung bringt Hengstenberg das entscheidende Moment des Sachlichkeitsbegriffs. In diesem Moment kommt die Relation von Mensch und Gegenstand im Phänomen der Begegnung zur Auszeichnung: "Sachlichkeit ist Konspirieren mit dem Gegenstande, Mitvollzug seiner ihm selbst eigenen sinnhaften Struktur"¹⁾. Damit zeigt Hengstenberg, daß es in seinem Verständnis von Sachlichkeit um mehr geht als um den Zugang zum Objekt ohne die Motivation durch einen biologischen Nutzen; Sachlichkeit ist "Seinshingabe".

An den Menschen ergeht der "Anruf zur Sachlichkeit", der im "Sinngesetz" des Seienden gründet. Das aber impliziert eine Voraussetzung, die in der traditionellen philosophischen Erkenntnistheorie zum entscheidenden Problem wurde²⁾ und zu verschiedenen Lösungsrichtungen führte und zu dem Hengstenberg hier eindeutig Stellung nimmt im Sinne des Neuthomismus: die Sinngesetze liegen einem transzendenter objektiven ordo entsprechend in den Dingen selbst, und der Mensch als hierauf hingearbeitete Geistperson bringt diesen durch die sachliche Haltung zum Vorschein und zur Verwirklichung. "Der Sachliche will, daß das Begegnende ganz das sei, was es ist"³⁾.

Diese sachliche Haltung soll hier näher untersucht werden. "Urbild der Sachlichkeit" ist das "Kind, das über seinem Spiel, der Gelehrte, der über der Ergriffenheit durch seinen Gegenstand Zeit und Raum vergißt"⁴⁾. Die Grundzüge der

1) a. a. O., S. 12.

2) Allgemein die Frage nach den universalia ante res, post res oder in rebus.

3) Freiheit und Seinsordnung, a. a. O., S. 216.

4) Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 17.

Sachlichkeit zeigen sich im kindlichen Spiel in der Freude des Kindes am Funktionieren der Gegenstände, in der Nutzlosigkeit des Spieles, der Hingabe an alles Begegnende und zugleich dem Erfülltsein ohne oder über das rationale Bewußtsein hinaus.

Auf höher entwickelter Stufe zeigt sich das "Konspirieren mit dem Gegenstand" beim "zweckfreien sachlichen Forschen". Der sachliche Forscher will lediglich "die Ordnungsgesetze und -strukturen der allen vor Augen liegenden Welt" aufdecken¹⁾. Sachlichkeit meint ebenso die "technische Haltung" in ganz bestimmtem Sinne. Technische Haltung impliziert nach Hengstenberg im ursprünglichen Sinne nicht Dienstbarmachung der begegnenden Dinge, sondern "Binvernehmen mit der Natur" in der Darstellung der Entfaltungs- und Auswirkungsmöglichkeiten, die in den begegnenden Dingen selbst stecken. "Zielt die forschende Haltung darauf, wie der Gegenstand an sich ist, so die technische Haltung darauf, wie er an sich wirkt und Folgen zeitigt. Beide Haltungen sind einander korrelativ"²⁾.

Allen diesen Beispielen gemeinsam ist die Form der Sachlichkeit als "Konspirieren mit dem Gegenstand" auf Grund der "Seinsverbundenheit", eine Haltung, die sich "aus dem eigenen Fürsichsein zum Ansichsein des Objektes"³⁾ hinwendet.⁴⁾

1) a. a. O., S. 13

2) a. a. O., S. 18.

3) a. a. O., S. 42.

4) In ganz ähnlichem Sinne verwendet auch Pieper den Sachlichkeitsbegriff. Sachlichkeit wird zur "einzig gemäßen Erkenntnishaltung des Menschen" erklärt. Sachlichkeit ist letztlich "Seinsgerechtigkeit", wobei die Seinsordnung mit der transzendenten Sinnordnung identisch ist. Vgl. Pieper, Josef: Die Wirklichkeit und das Gute, 6. Aufl., München 1956, auf die Zusammenhänge und Differenzen zum Sachlichkeitsbegriff bei Hengstenberg hat Hengstenberg selbst hingewiesen. Vgl. Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 24.

3.2.2.2 "Naive" Sachlichkeit, Objektivität, "bewährte" Sachlichkeit

Sachlichkeit ist nach Hengstenberg eine Grundkategorie des Menschseins. Aber Sachlichkeit als Haltung macht eine je individuelle Entwicklung durch. Sie entfaltet sich von der "naiven" Sachlichkeit über die Objektivität zur "bewährten" Sachlichkeit.

Objektivität im Sinne einer Haltung der Subjekt-Objekt-Trennung wäre ohne eine vorausgehende Vermittlung, nach Hengstenberg eine "erste 'Urintuition' über das Wesen der Dinge"¹⁾, gar nicht möglich; ohne sie verlören wir die Ordnungskategorien von "sinnblinden" "widerständigen Fakten und Einzelmerkmalen". Erst in der Sachlichkeit als anthropologischem Prinzip ist eine Korrelation zum Wesen der Gegenstände gegeben.²⁾

Die "naive" Sachlichkeit ist eine "Seinsteilhabe, die dem Menschen kraft seiner natürlichen Seins- und Hingabebefreudigkeit zuteil wird"³⁾. In der naiven Sachlichkeit interessiert der Gegenstand schon "um seiner selbst willen", aber erst in der "bewährten" Sachlichkeit kommt es zu einem "Übernehmen von Verantwortung in Bezug auf das Begegnende, im Fall sittlicher Bedeutsamkeit ein sich Einsetzen für das Objekt, das damit zum Partner bzw. Ko-Subjekt erhoben wird, ein konspiratives Engagement vorsehenden und vorantreibenden Charakters"⁴⁾.

Was bewährte und naive Sachlichkeit voneinander trennt, ist die "positive" Vorentscheidung. Es ist die eindeutige freie Stellungnahme, die die Sachlichkeit zu einer "bewährten,

1) a. a. O., S. 34.

2) Bereits hier nimmt Hengstenberg eindeutig gegen den Empirismus Stellung. Weder "naive" Sachlichkeit noch "bewährte" Sachlichkeit (im folgenden immer nur als Sachlichkeit bezeichnet) sind deskriptiv faßbar.

3) Hengstenberg, Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 41.

4) a. a. O., S. 41.

haltungsmäßigen macht", der die "pure Objektivität", d.h. die Subjekt-Objekt-Trennung bereits zugrunde liegt und die in der sachlichen Haltung überschritten wird.¹⁾

3.2.3 Die Stufenordnung der Sachlichkeit und die Persönlichkeit

3.2.3.1 Sachlichkeit und Sinnverwirklichung

Bisher war die Sachlichkeit ausschließlich unter dem Aspekt der individuellen Begegnung von Mensch und Gegenstand gesehen worden. Aus der dualistischen Struktur des Menschen ergab sich zugleich das Moment der Gemeinschaftsbindung. Insbesondere um das Verhältnis dieser Momente handelt es sich bei der "Sinnverwirklichung" unter dem kulturanthropologischen Aspekt.

Der Sinnbegriff wird von Hengstenberg in einer "ursprünglichen Verwendungsweise" benutzt, die auf ein reales Geschehen abzielt.²⁾ Drei Konstituanten der Sinnverwirklichung gibt Hengstenberg an. Ihnen entsprechen drei Sinnrelate. Der erste Faktor ist das reale dynamische Geschehen; "in einer nur statischen Welt wäre kein Realsinn". Zu diesem Geschehen ist ein "realer Träger erforderlich bzw. ein Material, an dem sich das Geschehen abspielt". Es muß ferner "ein Ziel, ein Ergebnis da bzw. erwartbar sein". Zu den korrelierenden Sinnrelaten gehört zunächst ein "Sinn-Urheber", von dem der Entwurf des Sinnes ausgeht. Der Sinn-Urheber aber ist die individuelle Person, in deren sachlichem Weltbezug die Sinnrealisierung erfolgt. "Im Sinngebilde ist uns der personale Urheber mitgegeben, der sich im Sinngebilde manifestiert"³⁾.

1) Vgl. a. a. O., S. 42.

2) Vgl. zum folgenden Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 67ff.

3) a. a. O., S. 69.

Die weiteren Sinnrelate sind der "Zweck" bzw. der "Adressat", an den das Sinngebilde gerichtet ist, und das "Sinn-Maß", d.h. die Norm, die das Richtmaß für die Sinnrealisierung abgibt.

"Mit der Fähigkeit zur Sachlichkeit ist unlösbar die Fähigkeit verbunden, Sinn zu erfassen und Sinn urzuheben"¹⁾. Diese These kann am Sinn-Maß verdeutlicht werden. Ein Sinngebilde kann nur dann realisiert werden, wenn es den Gesetzen und Sachverhalten entspricht, die im Sein selber liegen. "Der Handwerker, der den Stuhl herstellt, muß die statischen Gesetze der Natur berücksichtigen, sowie das Wesen des Menschen, dem das Sosein des Stuhles anzupassen ist"²⁾. Bei diesem Beispiel zeigt sich zugleich die "Seinsweise des Sinnes". "Der Sinn hat nur Bestand im Empfangenwerden (von den Sinnfaktoren aus gesehen), bzw. im Mitgeteiltwerden (von den Sinnrelaten aus gesehen)". Im Beispiel ist es das Maßnehmen am Material und am Adressaten, das dem entstehenden Sinngebilde Stuhl die sinnvolle und zweckentsprechende Gestaltung verbürgt, oder allgemeiner: in der Sachgesetzlichkeit des Adressaten wie des Materials des Sinngebildes liegen auch die Bedingungen des Sinns.

Der "Sinn" eines Sinngebildes kann weder aus Kausal- noch aus Finalrelationen abgeleitet werden. "Kausalrelationen gehen immer nur als materiale Prinzipien in die Sinnrealisierung ein"³⁾. Aber auch die Finalrelationen können in der Sachlichkeit überstiegen werden. "Das Sinngebilde vollendet die Sachlichkeit dadurch, daß es die Mittel-Zweck-Relation zur Welt übersteigt". Zwar ist ein Zweck zunächst unentbehrlich, weil die Sinnrealisierung einen Adressaten haben muß, das "Zweck-

1) a. a. O., S. 65.

2) a. a. O., S. 70.

3) a. a. O., S. 85.

hafte" wird aber "aufgehoben" im Selbstzweck des Adressaten, um dessentwillen sie geschieht.

Dem "Mitteilen" des Sinns von Sinngebilden korreliert die Aneignung desselben. Jene anzueignenden Sinngebilde stehen aber im geschichtlich-kulturellen Kontext, der aus dem "Welt-haben" des Menschen erwächst und diesem dient. Für das "Überkommen der Sinngebilde aus der Vergangenheit sind Gemeinschaften als tragendes Prinzip erforderlich, ein Volk, eine Familie, die Menschheit überhaupt. Diese sind Träger der Geschichte", indem "von Früheren gewirkter Sinn, eine Tat, ein Werk in der Aneignung durch die Späteren in der Generationsfolge neue Sinnrealisierung anregt und auszeugt, so daß eine Kontinuität der Erwirkung von Sinngebilden entsteht von der Vergangenheit zur Gegenwart"¹⁾. Die individuelle Geschichtlichkeit prägt sich dann darin aus, daß der einzelne seinen persönlichen Sinn realisiert in der "eigenständigen Aneignung von Sinngebilden, die ihm in Kontinuität aus der Vergangenheit überkommen sind"²⁾.

3.2.3.2 Sachlichkeit und Sittlichkeit

Wird Sachlichkeit als formale Grundstruktur des menschlichen Weltverhaltens verstanden, dann muß die Frage des systematischen Aspekts der Handlungsnormen implizit beantwortet sein. Der Bereich des sittlichen Verhaltens als Ausgangspunkt der ethischen Reflexion muß vom sachlichen Verhalten mit umfaßt werden. Dieses ist der Ansatz der Ethik Hengstenbergs. "Der Begriff Sachlichkeit taugt zum Fundament für die gesamte Ethik, zumal jede Tugend unter die Sachlichkeit fällt"³⁾. Vom sachlichen Verhalten schließt

1) a. a. O., S. 82.

2) a. a. O., S. 82.

3) a. a. O., S. 15.

Hengstenberg auf die Normen selbst. "Alles sittlich Gute ist sachlich". Diese Beziehung gilt allerdings nicht umgekehrt. Das Sachliche umschließt auch den Bereich des Vorsittlichen.

"Vorsittlich" ist das sachliche Verhalten, wenn die Möglichkeiten, die in den begegnenden "Sachen" an sich drinstecken, zur Darstellung kommen, aber ohne die Erfahrung eines ethischen Appells. Hengstenberg beschreibt dieses Verhalten nur in Beispielen. Kennzeichnend ist aber für die vorsittlichen sachlichen Verhaltensweisen die "forscherliche Haltung", die auf die Erkenntnis abzielt, wie die "Sache" als Gegenstand "an sich ist", bzw. "an sich wirkt und Folgen zeitigt"¹⁾. In der Verwirklichung dieser Verhaltensweisen sieht Hengstenberg bereits "eine günstige, wahrscheinlich unüberschlagbare Vorbereitung für das sittliche Verhalten im engeren Sinne"²⁾. Sachlich ist diese Haltung, weil es auch bei ihr um die Sache selbst geht, wenn auch im objektivistischen Verstande.

"Das Sittliche im eigentlichen Sinne beginnt dort, wo die Liebe ins Spiel kommt, also entweder gesollt ist und realisiert, oder gesollt ist und verfehlt wird... Ihr Bereich beginnt innerhalb des Sachlichen dort, wo ein Konspirieren mit einem dynamischen Zielsinn in Frage steht, also primär gegenüber Selbstandseienden von der vitalen Stufe der Lebewesen an, überall dort, wo ein Werden im Sinne einer positiven Zielhaftigkeit tatsächlich oder möglich ist"³⁾.

Aus dieser Fundierung der Sittlichkeit aus der "Liebe" zur Sache folgt eine weitere Abgrenzung des sittlichen Verhaltens. Es sind hier die Objekte selbst, die den Maßstab abgeben.

1) Vgl. a. a. O., S. 16f.

2) a. a. O., S. 19.

3) a. a. O., S. 19.

Objekten gegenüber, die unterhalb der "vitalen Stufe" stehen, kann keine Liebe als Hilfe zum Werden entgegengebracht werden, sie weisen keine innere dynamische Ordnung auf. "Nur solche Seiende, die in ihrer werdensmäßigen Seinskurve Gewinn und Verlust verzeichnen können, sind dazu fähig, eine solche Forderung an uns zu stellen, die man als sittlich bedeutsam ansprechen kann"¹⁾. Hengstenberg zielt hier auf eine Ordnung der Objekte entsprechend des den Objekten immanenten Sinns, des Sinn-Maßes innerhalb der Seinsordnung, die "Zweckstufenordnung". An deren unterster Stelle steht das Anorganische, das ohne Selbstwert ist. Alle anderen "Sachen" stehen in wechselseitiger Abhängigkeit. Die Zweckstufenordnung als System dieser Abhängigkeiten zeigt die Ordnung im Seienden, sie ist ein Aspekt der Seinsordnung, innerhalb der "das jeweils Niedere ... dienend für das jeweils Höhere als dem jeweiligen Zweck" da ist. Das sittliche Verhalten ist zugleich immer ein Mitverwirklichen dieser Ordnung.

Ist Sachlichkeit die "Grundstruktur alles ethisch positivwertigen Verhaltens"²⁾, so muß Liebe zugleich zur Grundlage alles ethischen Verhaltens, aller Tugenden erklärt werden. Entsprechend konstatiert Hengstenberg: "Zumindest keimhaft steckt Liebe in jeder sittlichen Wertverwirklichung. Denn Maßstab, Norm des sittlichen Verhaltens ist die konkrete Zweckstufenordnung des Seienden. Sie bejahen, was Voraussetzung jedes sittlich positiven Verhaltens ist, heißt aber zumindest ansatzweise Liebe zum sittlichen Objekt realisieren, denn es ist ja Konspirieren mit der dynamischen Zielidee des Seienden"³⁾.

1) Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 46.

2) Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 15.

3) a. a. O., S. 21.

In der Begründung der Tugenden durch das sittlich-sachliche Verhalten erhalten diese eine besondere Form. Gerechtigkeit beispielsweise heißt dann: "dem Du gerecht werden heißt ihm das Seine geben gemäß seiner Zweckstufenordnung (worauf es aus dieser seiner Ordnung 'Anspruch' hat)"¹⁾. Von diesem Ansatz der Sittlichkeit kann Hengstenberg nur zwei Möglichkeiten des menschlichen Verhaltens zulassen: die der immanenten Ordnung folgende Sachlichkeit und die ihr konträre "Unsachlichkeit", die nicht der Zweckstufenordnung dient und negativ abgehoben wird als "die formale Grundstruktur alles sittlich unwertigen Verhaltens"²⁾. Dem sittlichen oder unsittlichen Verhalten geht aber die Grundentscheidung, zu der der Mensch als Geistwesen fähig ist, voraus.

3.2.3.3 Die Stufen der Sachlichkeit als Stufen der Sinn- Maße

Als Sachlichkeit ist zunächst das umfassende menschliche Verhalten bezeichnet worden, das nur abgrenzbar ist gegenüber dem utilitären, auf den eigenen Zugewinn und Willkür des Subjekts gerichtetem Verhalten. Eine Differenzierung des sachlichen Verhaltens ist aber durchaus möglich. Sie kann von der Art der Objekte: Pflanze, Tier, Mitmensch oder von deren Sinnmaßen getroffen werden. Ein relevantes Kriterium solcher Differenzierung liegt insbesondere in den Bereichen der Sinn-Maße. Sinn-Maß ist dabei das Maß, nach dem sich der Handelnde richtet.

1) a. a. C., S. 21.

2) a. a. O., S. 18.

1. "Schon im vorsittlichen Bereich der Sachlichkeit gibt es das Vernehmen einer Verantwortung, einer Verpflichtung, solchen Aufgaben nachzukommen, die gerade diesem einzelnen zugesprochen sind. Es gibt ein Ethos des Forschens, der Kunst, der kulturellen Schöpfung überhaupt"¹⁾. Diese Sachlichkeit im vorsittlichen Bereich umschließt bereits ein sachliches Engagement, das den lebenspraktischen Realismus übersteigt, aber die "Sache" bleibt Objekt, von dem der Mensch als Subjekt sich distanziert, um es sich "von ihm selbst her zeigen zu lassen", wie es für die forschnerliche Haltung konstitutiv ist. Es geht um Erkenntnisse bzw. neue Ergebnisse über das Objekt. Dieses Verhalten realisiert noch keinen Sinn entsprechend der Zweckstufenordnung, es geht diesem vielmehr voraus und ist insofern "vorsittlich". Sachlichkeit in diesem Bereich ist "pure Objektivität", d.h. auf positive Erkenntnis gerichtete Haltung, ohne dabei auf die Nutzbarmachung und Anwendung dieser Erkenntnisse abzu zielen.

2. Sittliches Verhalten setzt dagegen bereits einen Partner voraus. Zu einem Partner kann ein Objekt werden, das selbst eine Sinnerfüllung entsprechend der Zweckstufenordnung in sich trägt, deren Realisation aber stets der "Gefährdung", d.h. der Gefahr des Verfehlens oder des Nichterreichenkönnens ohne Hilfe im biologischen und geistigen Sinne ausgesetzt ist. Dieser Partner wird wieder zum Objekt, wenn er Gegenstand der "forscherlichen" Haltung wird, auch wenn diese unter dem Gesichtspunkt der Gefährdetheit des Objekts angenommen wird. Stets bleibt jene Distanzierung aufrechterhalten, die für das vorsittliche Verhalten charakteristisch ist.

Zu einem sittlichen Verhalten muß nach Hengstenberg hin-

1) Grundlegung der Ethik, a. a. C., S. 147.

gegen die Subjekt-Objekt-Trennung in dem Sinne "aufgehoben" werden, daß wir den Partner unter "dem Gesichtspunkt angehen, seinem Wohl zu dienen und sein Wehe abzuwehren, also mit der Erfüllung seines Seinsplanes konspirieren... Wir möchten, daß er ans Ziel seiner Werdensbewegung gelange oder daß ihm diese Entwicklungsrichtung erhalten bleibe"¹⁾. Gemäß der Zweckstufenordnung kennzeichnet der Bereich des Anorganischen die absolute Grenze für mögliches sittliches Verhalten nach "unten". Hengstenberg intendiert aber auch eine weitere graduelle Stufung des möglichen sittlichen Partners, indem das Lebendige "eine bestimmte Höhenstufe und Vollkommenheit seiner Organisation besitzen" muß. "Es gibt da eine 'Schwelle', unterhalb deren unsere sympathetische Resonanz mit sittlicher Valenz nicht angesprochen werden kann"²⁾.

Sittliches Verhalten impliziert nach Hengstenberg also, ein Gegenüber in seiner individuellen Gestalt zu erfassen und sich für es zu engagieren.

Nun braucht der sittliche Partner nicht ein "einzelnes Individuum als solches" sein. Auch den Sozialgebilden gegenüber gibt es sittliche Verpflichtungen. Denn ein Sozialgebilde hat nach Hengstenberg mit einem "personalen Partner die Bestimmung gemeinsam .., wirklich, lebendig und konkret-individuiert (wenn auch nicht 'Individualität') zu sein, was sich vor allem in seiner Geschichtlichkeit zeigt. Es hat je 'sein' Schicksal und seine eigene Erfüllungsgesetzlichkeit, die freilich auf diejenige seiner Glieder bezogen ist. Deshalb ist ein Konspirieren mit ihm unter sittlicher Valenz möglich und geboten"³⁾. Allerdings stehe hier eine

1) a. a. O., S. 46.

2) a. a. O., S. 46.

3) a. a. O., S. 47.

besondere Form der sittlichen Verpflichtung zur Frage, die Hengstenberg nur umrißhaft mit einer der "Güte" analogen Staatsgesinnung angibt.

Entscheidend bleibt auf dieser Stufe der Sachlichkeit, daß die Person nicht durch "isolierte Akte des Erkennens, Wollens und Fühlens" zum sittlichen Subjekt wird, sondern nur "in einem Engagement, das alle diese Vermögen zusammen in Anspruch nimmt und auf den Partner richtet"¹⁾. Sachlichkeit im sittlichen Bereich fordert die "personale Situation", das persönliche Verhältnis und gibt das Gegenüber in seinem individuellen Sinn frei.

3. Es gibt aber nach Hengstenberg auch eine Grenze des sittlichen Verhaltens nach "oben". Zu einem Seienden, das "seine Seinsfülle ungefährdbar, werdelos und in jedem Augenblick ganz in sich trägt, weil es mit dieser seiner Seinsfülle identisch ist"²⁾, kann es keine Hilfe zur Sinnerfüllung und damit kein sittliches Verhalten geben. Diesem Seienden muß "die Haltung entgegengebracht werden, die ihm um seiner selbst willen gebührt"³⁾. Hier spricht Hengstenberg von der Sachlichkeit im religiösen Verhalten.

1) a. a. O., S. 48.

2) a. a. O., S. 46.

3) a. a. O., S. 51.

3.2.4 Bildungstheoretische Konsequenzen: Sachlichkeit und Persönlichkeit

Hengstenberg geht von einem "Seinsentwurf des individuellen Menschen" aus, der im "Personalitätsprinzip" beschlossen ist. Dieses Prinzip kann selbst nur im "metaphysischen Schluß" gewonnen werden, indem nach dem Prinzip gefragt wird, "in dem der konkrete Mensch seine Individualität besitzt"¹⁾. Dieses letztlich theistisch-transzendente Personalitätsprinzip bei Hengstenberg verweist den Menschen auf ein "Seinssoll", das der Mensch "nicht ohne Einsatz seiner freien Entscheidung und sachlicher Vermögensaktualisierungen" erreicht²⁾.

Persönlichkeit im Sinne Hengstenbergs ist die vom bloßen Personsein durch freie Entscheidung zur Sachlichkeit und sachlichem Engagement ihrem Seinsentwurf entsprechende Individualität. Auch Hengstenberg betont die "Aktualität" der Persönlichkeit, die sich nur in den die Persönlichkeit fördernden und fordernden sachlichen Akten entwickelt. "Persönlichkeit setzt Sachlichkeit voraus"³⁾.

Unter den möglichen menschlichen Gruppierungsformen fordert die "absolute Individualität" als "ontologisches Korrelat" die Gemeinschaft. Gegenüber "bloßen Beziehungen" zwischen Einzelgliedern besteht in der Gemeinschaft ein verbindendes

1) Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 330.
Das Problem der Begründung dieses Prinzips und des Zusammenhangs der in ihrem Sosein verschiedenen Individuen führt Hengstenberg auf das platonische Verhältnis von Urbild und Abbild zurück. Jenes "Urbild" verweist auf eine transzendente "Uridee", die bei Hengstenberg - entgegen dem Ansatz Platons - im christlich-theistischen Sinne ausgelegt wird. Vgl. Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 151, 378f.

2) a. a. O., S. 354.

3) a. a. O., S. 354.

Prinzip, eine "forma unitiva", die der Gemeinschaft ontologischen Charakter verleiht. In die Gemeinschaft wird der Mensch hineingeboren und empfängt durch sie "von Anbeginn eine metaphysische Bestimmung"¹⁾.

In welchem Bereich der Sinngebilde der einzelne vorwiegend "seinen persönlichen Sinn zu wirken hat, um seinen Dienst in der Sachlichkeit zu leisten, das unterliegt nicht seiner Will-kür, sondern folgt einem objektiven Auftrag, ... zu dem jeder in Treue gegen sich selbst auf Grund der entelechialen Macht seines Persönlichkeitsprinzips hinfinden muß"²⁾. Entscheidend ist, daß der Mensch "seinen Seinsentwurf nur in der (möglichst vollendeten) Sachlichkeit" erfüllt.

Aus diesem Sachlichkeits-Denken wird auch der Bildungsbegriff bei Hengstenberg bestimmt. Sein Bildungsverständnis wird charakterisiert durch die "Fähigkeit und Bereitschaft zur sachlichen Antwort" eines Anrufs, der "aus dem Raum des Nächsten" von Menschen und Dingen ausgeht.³⁾ Zur Bildung gehört notwendig empirisches Wissen - und in bezug auf den empirischen Bereich und den Umfang des Wissens lassen sich Differenzierungen vornehmen -, einheitlich dagegen ist die "Bildungsnorm", d.h. nach Hengstenberg die "Fähig-

1) a. a. O., S. 361.

In Analogie zur Einheit der Individualitäten wird die Einheit und Auszeichnung der Gemeinschaft in der Hinordnung auf die Transzendenz gesehen. Dieses Modell wird berufsbildungstheoretisch auch in der "organologischen" Berufsauffassung Friedrich Schliepers relevant.

2) a. a. O., S. 380.

3) Hengstenberg, Bildung als Bereitschaft zur Antwort, in: Die Anregung, Beilage 13, Köln 1958, zit. nach Bittner, Sachlichkeit und Bildung, a. a. O.

keit und Bereitschaft zur Antwort"¹⁾ in der individuellen "Situation". Im sozialen Kontext wird damit der Beruf bildungstheoretisch relevant. Der "Beruf" ist der eigentliche Raum des Dienstes an den "Dingen" und der Gemeinschaft und erhält seine Norm im transzendenten Bezug. Es geht um "das fachlich spezialisierte Wissen, das durch das Wissen um die allgemeinen anthropologischen, sozialen und sozial-ethischen Zusammenhänge integriert und sinnbezogen ist, ein Wissen und Können, das nichts Wesentliches von der Welt ausläßt, aber die Welt im Beruf gegenwärtig setzt"²⁾.

1) Hengstenberg, Erneuerter Bildungsbegriff und Lehrerbildung, in: Der katholische Erzieher, 1962, S. 337.

2) Hengstenberg, Menschenbild und Berufserziehung, in: Schriftenreihe des DIHT, Bd. 44, Bielefeld 1957, S. 33.

3.3 Zusammenfassung

Hengstenberg hat in Anlehnung an Scheler den Sachlichkeitsbegriff anthropologisch zu bestimmen versucht und diese Analyse zu einer "Phänomenologie der Sachlichkeit" ausgebaut. Mit Scheler lehnt auch Hengstenberg die radikale Trennung von "Natur" und "Geist" als unabhängige Objektbereiche ab. Beide versuchen diese Dichotomie durch ein reicheres Stufenschema, das zugleich die Verbindung zwischen den verschiedenen Objektbereichen und den korrespondierenden Wissenschaften aufzeigt, zu ersetzen.¹⁾ Sachlichkeit wird dabei in Zusammenhang mit den Grundhaltungen gebracht, die dem Menschen in seinem In-der-Welt-sein möglich sind. In diesem Zusammenhang hatte Scheler den Sachlichkeitsbegriff als anthropologisches Prinzip in spezifischem Sinne aufgenommen. Sachlichkeit wird bei Scheler zum Erklärungsprinzip der "Weltoffenheit", der Subjektfähigkeit des Menschen, durch die der Mensch das Sosein von Sachen selbst erfahren kann. Hengstenberg weitet demgegenüber den Sachlichkeitsbegriff aus. Sachlichkeit ist nach ihm nicht nur Voraussetzung objektiver Erkenntnis, sondern bereits Haltung, die die Sache als je Einzelnes in ihrem Sinn verwirklicht. Hier taucht die Frage auf, wie die "Sache" als Einzelnes, als konkret Daseiendes erkenntnistheoretisch erfaßt wird. Es ist für die methodologische Fixierung der Sachlichkeit im anthropologischen Modell Hengstenbergs kennzeichnend, daß diese am Subjekt-Objekt-Verhältnis ansetzt, genauer: am Objektivismus, der sich selbst in der "Objizierung" im Sinne Hartmanns begrenzt.

1) Hierin aber gehen beide getrennte Wege. Der Differenzierung der Bewußtseinsformen bei Scheler steht die Zweckstufenordnung Hengstenbergs gegenüber.

Für Hartmann ist die Erkenntnisrelation von Subjekt und Objekt ein "Teilaspekt der Relation von Subjekt und seiender Sache"¹⁾. Die "seiende Sache" ist bereits vorgegeben und sie wird zum Objekt, indem und soweit sie erkannt wird. Die seiende Sache selbst gilt als "objiciendum in seiner ansichseienden Totalität, einschließlich des Transobjektiven"²⁾. Insofern ist das Objektsein immer nur Teilaspekt der Sache. Daß sie zum Objekt wird, ist "schöpferische Leistung des Subjekts"³⁾. Für die Sache bleibt dagegen völlig gleichgültig, ob sie erkannt wird oder nicht; die Sache besitzt nach Hartmann ein "transobjektives" Ansichsein. Auch für Hengstenberg "verliert das Seiende nicht sein Ansichsein" als Objekt. Das Ansichsein ist vielmehr das den Erkenntnisprozeß Bestimmende. "Im Problembewußtsein ... schmiegt sich das Subjekt dem Objekt an am Bande der Seinsrelationen, die in ständigem Progress vom Objizierten immer weiter in das Gebiet des noch nicht Objizierten (des Transobjektiven) führen"⁴⁾. Soweit stimmt Hengstenberg mit dem "kritischen Realismus" überein. Aber während bei Hartmann in der Kritik Haags das, was jenseits des "am Bild vom Objekt" gefaßten Begriffs sein soll, "im Dunkeln" bleibt⁵⁾,

1) Hartmann, Nicolai: Metaphysik der Erkenntnis, Berlin 1925, S. 57.

2) a. a. O., S. 57.

3) Hengstenberg, Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 22.

4) a. a. O., S. 22.

5) Haag, Karl Heinz (Hrsg.): Die Lehre vom Sein in der modernen Philosophie, Frankfurt a. M. 1963, S. 4. In ähnlichem Sinne grenzt auch Hengstenberg seinen Ansatz gegen den Hartmanns ab: "Allerdings fehlt bei Hartmann das spezifische Moment des Konspirierens in dem Sinne, wie wir es bestimmt haben, ... weil Erkenntnis bei ihm doch letztlich nur eine 'Repräsentation' des Gegenstandes im Bewußtsein ist", Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 22. Die Sinnhaftigkeit im Sein ist aber gerade Ausdruck der Transobjektivität.

entwickelt Hengstenberg seinen phänomenologischen Ansatz im Rückgriff auf die Hermeneutik des "Natürlichen" zur Phänomenologie der Transzendenz.

Damit kommt Hengstenberg zu einer neuen Stufe der Erkenntnisrelation. Erst im transzendenten Bezug ist die Subjekt-Objekt-Trennung und damit der Objektivismus überwunden.

Im wechselseitigen Übergreifen von Mensch und Sache kommt das integrierende Tertium zur Realisation, Sachlichkeit als die seinsoffene Haltung ist "Konspirieren mit dem Seienden". Das Tertium ist aber die transzendent gegebene Seinsordnung ganz im Sinne des Thomismus. Grundthema ist "der objektive ordo von Wesenheiten und Normen mit seiner Spitze in Gott und die auf ihn hingebundene substantielle Geistperson des Menschen"¹⁾. Problematisch bleibt allerdings der auch hier wiederkehrende rationale Gottesbegriff, mit dem er gegenüber der Heideggerschen Ontologie durch "Konkretion des Seienden" wie des Menschen sich zu behaupten sucht.²⁾ Die "connaturalis" zwischen personalem Geist und der "Seinswelt" erhält bei Hengstenberg vielmehr die Form einer zusätzlichen Prämisse.³⁾ Erst damit wird die

1) So charakterisiert Brüning die Grundposition des Neuthomismus. Brüning, Walther: Philosophische Anthropologie, Stuttgart 1960, S. 36. Vgl. auch Reiner, Hans: Die philosophische Ethik, Heidelberg 1964, S. 206.

2) In eine ähnliche Position läuft auch die Kritik Bittners an Hengstenbergs Sachlichkeitsverständnis hinaus, ohne allerdings diese erkenntnistheoretisch genauer zu explizieren. Vgl. Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung, a. a. O., S. 149ff.

3) Vgl. Hengstenberg, Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 163. Ebenso betont Hengstenberg in seinen Ausführungen zum religiösen Gewissen: "Es gibt für denjenigen, der eine göttliche Transzendenz anerkennt, ein spezifisch religiöses Gewissen", Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 145. Diese Aussage über die göttliche Transzendenz erhält aber in seinen Ausführungen der Zweckstufenordnung postulatorischen Charakter. Vgl. Grundlegung der Ethik, a. a. O., S. 105ff.

"Urphänomenalität des Aktes" als Ausdruck der Sachlichkeit sinnvoll: "Der Geist überschreitet im Akt sich selbst und vereint sich mit der Wesenheit, dem Wirklichkeitstotal und dem (ontologischen) Sinn des Seienden"¹⁾. Vorausgesetzt bleibt die "Objektivität" des Sinns von Sein.

Es soll hier nicht interessieren, ob und inwieweit dieser Ansatz geeignet ist, das Bildungsproblem zu lösen.²⁾ Die Begrenzung des anthropologischen Ansatzes Hengstenbergs und dessen Auffassung als mögliches Modell läßt bereits eine Pluralität von Modellen zu, die im folgenden dargestellt werden sollen. Im Zentrum der Differenzierung allerdings stehen die anthropologischen Probleme.³⁾

Festzuhalten bleibt, daß in den beiden dargelegten philosophisch-anthropologischen Modellen sowohl eine erste Differenzierung der Sachlichkeitsformen gegeben wurde - ausgeprägt in Schelers Formen des Wissens und den Stufen der Sachlichkeit bei Hengstenberg -, als auch Ansätze zu einer kritischen Würdigung der bildungstheoretischen Modelle enthalten sind.

1) Hengstenberg, Philosophische Anthropologie, a. a. O., S. 164.

2) Auf diese Frage geht Bittner explizit ein. Vgl. Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung, a. a. O., S. 149ff.

3) Als erkenntnistheoretischer Kernpunkt ist dabei die Subjekt-Objekt-Trennung bereits herausgestellt worden.

4. Der Zusammenhang von Sachlichkeit und Bildung

4.1 Sachlichkeit als Bildungsprinzip

Es handelt sich zunächst darum, erste allgemeine Markierungen für die Interpretationsrichtungen zu geben, wie aus dem sachlichen Verhalten Bildung möglich wird und geschieht.

Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung meint hier nicht, daß Sachlichkeit kausale Bedingung von Bildung ist, sondern im Sinne der Ergebnisse der anthropologischen Analysen "Seinsprinzip", aus dem die konkret zu erfahrende Bildung erwächst. Dabei wird an der anthropologischen Erkenntnis Schelers wie auch Hengstenbergs festgehalten, daß die Person kein statischer Begriff ist, sondern der einzelne Mensch sich in dem Maße gewinnt und Person wird, wie er sich mit der "Sache" einläßt. Das kann sowohl heißen, wie er sich in der Begegnung mit dem Gegenüber, dem Gegen-Stand "sammelt", d.h. zu einem reflexiven Verhältnis kommt und sich mit dem Begegnenden vermittelt, als auch gerade in Absehung möglicher Verfügbarkeit "Konspirieren" mit dem Gegenstand, indem sein Anspruch vernommen und dessen Realisation zur Aufgabe gemacht wird.

Ohne den existenzphilosophischen Ansatz von Mühlmeier zu übernehmen, kann mit ihm doch ein erstes bildungstheoretisch konstitutives Moment aufgenommen werden: "Der Mensch erfährt sich nicht in der Enge und Abgeschlossenheit des auf sich selbst zurückgeworfenen Ich, sondern er ist in die Realität der Welt hineingehalten und hineingebunden und muß sich in ihr durch Tat, Einsatz und Hingabe offen-

baren"¹⁾.

Es ist also nicht allein die Individualität des sich Bildenden, die in der Grundlegung der Bildung durch die Sachlichkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und die "Sache" lediglich als Stoff gleichsam zum neutralen Auslöser der Selbstwerdung degradiert²⁾, sondern der einzelne wird in der Auseinandersetzung mit der "Sache" betrachtet, aus der er reifer und "gebildeter" hervortritt. Noch im

1) Mühlmeyer, Heinz: Sachlichkeit als Fundamentalprinzip der Bildung, a. a. O., S. 172.

Zur Kritik der Darstellung Mühlmeyers vgl. Friebe, Horst: Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1967, S. 22ff. Friebe versucht hier den Anspruch eines "Fundamentalprinzips" der Bildung aus dem Sachlichkeits-Denken zurückzuweisen, wie er in durchaus einseitiger Form von Mühlmeyer vertreten wird.

2) Aus dieser Perspektive hat Humboldt ein unverlierbares Moment formaler Bildung herausgestellt: "Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle auf irgend etwas einzelnes gerichtete Absicht nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verleihen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben ... könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich" (Wilhelm v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, in: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner, S. 28). Dieser Ansatz provoziert aus heutiger Problemsicht mindestens zwei Kritiken. Von einem dialektischen Verständnis der Pädagogik ausgehend kann gezeigt werden, daß dieser Bildungsbegriff mit der Ignorierung des historisch-kulturellen Kontextes, in dem die "Sache" steht, den Bildungsprozeß nur verkürzt wiedergibt. Die andere Kritik hat z.B. Klafki geäußert. Er hält die These von der funktionalen Kräfteschulung für irreführend, weil sie den Anschein erwecke, als wüßten wir von den individuellen "Kräften", bevor sie an irgendwelchen Inhalten sichtbar würden. Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. Aufl., Weinheim 1964, S. 296.

"actus purus" (Scheler) bedarf es jenes Gegenübers, an dem der einzelne sich konkret zu bewähren hat.

Damit ist der Zusammenhang des Sachlichkeits- und Bildungsbegriffs in der Kennzeichnung des Prozesses, wie er in der anthropologischen Analyse der Sachlichkeit dargelegt wird, schon angedeutet. Hierbei soll der Bildungsbegriff zum Zielbegriff dieses Prozesses erhoben und als pädagogisch primärer Terminus herausgestellt werden, schon um die geschichtliche Kontinuität des zentralen pädagogischen Anliegen zu betonen. Auch wenn die Sicht heute vielfältiger und differenzierter vollzogen werden muß, bleibt ein Oberbegriff gemeinsam, auf den aus Gründen der Verantwortung pädagogischer Entscheidungen nicht verzichtet werden kann. Immer geht es darum, "einen Modus des Menschseins zu bezeichnen, der als verbindliches, gleichwohl aber sich tausendfach individualisierendes Ziel der pädagogischen Bemühungen betrachtet werden kann"¹⁾.

Bildung soll also zur Bezeichnung jener dynamischen Gesamtverfassung des Menschen dienen, zu der der individuelle Sich-Bildende durch "Auseinandersetzung" mit den "Sachen" und zugleich personaler Verlebendigung von Erfahrungen, Erkenntnissen, Motivationen und Verhaltensweisen prozessual sich emporarbeitet, und die es ihm in diesem nie abschließenden Prozeß zugleich ermöglicht, im progressus der Integration neuer Erfahrungen und neuartiger Begegnungen sich zu bewähren, d.h. in der Individualgeschichte seiner Erfahrungen seinen Seinsentwurf zu entwickeln und ihm entsprechend in der Auseinandersetzung mit den "Sachen" und

1) Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 8./9. Aufl., Weinheim 1967, S. 92.

In der eindeutigen Bestimmung des Zielkriteriums liegt aber zugleich die ganze Problematik pädagogischer Systematik. Hierin ist auch der Ansatz für die folgende Differenzierung begründet.

im Einsatz und Engagement für die "Sachen" selbst zu bestehen.

4.2 Zur Frage der Differenzierung

Der Begriff der Bildung muß zunächst noch sehr unbestimmt und offen gehalten werden. Es wird vielmehr zu zeigen sein, wie mit der Bestimmung der Sachlichkeit auch der Bildungsbegriff prädeterniert wird.¹⁾

Eine allgemeine Bestimmung des Bildungsbegriffs kann jedoch aus der anthropologischen Analyse gezogen werden. Bildung ist die Einheit eines subjektiven, nämlich die Individualität fordernden, und eines objektiven, d.h. "gegenständlichen" Momentes. Die Verwendung dialektischer Termini zur Bezeichnung dieses Vorgangs liegt nahe. Bildung kann bezeichnet werden als der Vermittlungsprozeß dieser beiden Momente, oder - wie Klafki allgemein formuliert - "Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen .., aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit"²⁾. In dieser Bestimmung der "doppelseitigen Erschließung" ist die Einheit des Geschehens umrissen, in dem sowohl die Möglichkeit liegt, daß der Sich-Bildende sich seine "Sache" aneignet und sie zugleich ihren Seinsgesetzen gemäß zur Realisation bringt, sie "sein läßt" im Sinne Hengstenbergs, als auch - worauf es Klafki vor allem ankommt - das Sichtbarwerden von "allgemeinen" Inhalten auf seiten der "Sache" und Gewinnung von transzendentalen Kategorien auf der Seite des Subjekts..

-
- 1) Von einem solchen Zusammenhang spricht auch FriebeI, indem er hypothetisch bereits von der Bezeichnung des begegnenden Gegenstandes her die Auffassung von Bildung charakterisiert sieht. Vgl. FriebeI, Horst: Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung, a. a. O., S. 23.
 - 2) Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren ..., a. a. O., S. 297.

Bereits in dieser allgemeinen Bestimmung ist der positivistische Wissensbesitz als Defizienzform der Bildung herausstellbar, da die fehlende Integration des Sinnbezuges die Beziehung zum Selbst des Subjekts begrenzt. Jenes realisiert sich aber, wie die anthropologische Analyse gezeigt hat, erst in der Aktualität der Handlung.

Zur Bildung gehört notwendig Information über die "Tatsachen", "Sach"-informationen, aber Bildung geht nicht darin auf. Bildung umgreift zumindest tendenziell das Sinnverstehen aus der Einheit der sachlichen Begegnung, aus der das Subjekt im Weltverstehen zugleich die personale Selbstbestimmung gewinnt. Und Bildung mündet wegen der "Aktualität" der Person in den Handlungsbereich, in dem die "Sammlung" (Scheler) bzw. die Reflexion über und das Engagement für die "Sache" erfolgt. Entscheidend bleibt dabei die Bestimmung des Mensch-Sache-Bezugs. Eine Differenzierung der Formen der Sachlichkeit führt zugleich zu einer solchen der Bildung.

5. Die Formen der Sachlichkeit und die bildungs- und berufsbildungstheoretischen Konsequenzen

Im folgenden soll die Vielfalt der Sachlichkeitsauffassungen und der enge Zusammenhang zu bestimmten Formen des Bildungsverständnisses aufgezeigt und auf Grundmodelle zurückgeführt werden.

Der Zusammenhang dieser Grundmodelle und ihre Differenz wird sichtbar, wenn man die zwischen Mensch und Sache sich abspielende, erkenntnistheoretisch als zwischen Subjekt und Objekt gefaßte "Vermittlung" ins Zentrum der Betrachtung rückt. Bildungstheoretisch ist diese Betrachtung insofern, als sie im Sinne des bereits zum Bildungsbegriff Ausgeführten nach der Rolle des Menschen und der "Sache" in dem Prozeß fragt, in dem der Mensch zu seiner Menschlichkeit kommt.

Nach der je verschiedenen Deutung dieses Verhältnisses lassen sich vier bildungstheoretisch relevante Modelle anhand vorhandener Theorien aufzeigen.

5.1 Positiv-objektivistische Sachlichkeit

Für die erfahrungswissenschaftliche Erfassung der Sache im unreflektierten Verstande gilt der Primat der Sache, die in der anzustrebenden völligen "Desubjektivierung" des Subjekts rein zum Vorschein kommen soll. Wissenschaft in diesem Sinne will die Sachen erfassen, wie sie "tatsächlich" sind.

Um nach der Rolle des Menschen in dem Prozeß dieser Sacherfassung zu fragen, ist es notwendig, die "Tatsachen" auf diesen erkenntnistheoretisch zu begreifenden Prozeß zurückzubeziehen. Die Tatsachen werden damit, ohne daß sie im mindesten inhaltlich geändert werden, zu Erkenntnissen transponiert. Durch diese Versetzung tritt die Erkenntnis mit dem

erkennenden Subjekt und dem erkannten Objekt in Beziehung. Erkenntnistheoretisch wird die Tatsache als Erkenntnis zwischen die Glieder der Subjekt-Objekt-Beziehung gesetzt. Zur Erkenntnis "wird etwas dadurch, daß es außer ihr ein Objekt gibt, welches von einem Subjekt in ihr erkannt wird"¹⁾.

Daß der Mensch in diese Relation von Subjekt und Objekt treten kann, aus der allererst objektive Tatsachen zu gewinnen sind, bedarf es allerdings Voraussetzungen von seiten des Menschen. Denn die Subjekt-Objekt-Beziehung im Sinne der Erkenntnistheorie empirischer Forschung ist selbst eine reduzierte der Mensch-Welt-Beziehungen. Auf ihr beruht die Reduktion der "Sachen" zu Objekten im Bereich empirischer Objektivierung.

Die Subjekt-Objekt-Relation setzt eine Sachlichkeit des Menschen voraus, die die intendierten "Sachen" aus der Umgebung herauslöst und sie zu Gegenständen distanzierter Beobachtung macht. Die Sachlichkeit dieses Verhaltens ist nach Gehlen gekennzeichnet durch den "begierdefreien" Umgang mit den Dingen und die Akte der "Neutralisierung" oder "Vergleichgültigung"²⁾.

1) Mannheim, Karl: Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie, in: Mannheim, Wissenssoziologie, hrsg. von K. H. Wolff, Berlin und Neuwied 1964, S. 219.

2) Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 4. Aufl., Bonn 1950, S. 168. Mit den durch Neutralisierung und Vergleichgültigung bezeichneten Akten, die Gehlen als "höhere Sachlichkeit" bezeichnet, wird die Zielrichtung dieses Sachlichkeitsverständnisses sichtbar in der biologischen Befreiung zur Sache, um diese sich im Bereich empirisch zu fassender Bedingungen zeigen zu lassen, wie sie tatsächlich ist.

Die Forderung nach Sachlichkeit - "sich nach der Sache richten", "eine Sache zum Objekt machen" - ist also wesentlich mehr und anderes als der unmittelbare Umgang mit den Dingen.

Für den Szientismus (nach Popper) im einfachsten Modell gilt die Vorstellung, die Sache sei unabhängig vom Menschen vorhanden und ohne sein Zutun bereits so und nicht anders beschaffen. Die Sache sei etwas, was der Mensch so, wie es ist, nur hinzunehmen habe und dessen empirische Erfassung das Kriterium adaequationis rei et intellectus bereits erfülle.

Diese Vorstellung des sachgerechten Erfassens verkennt aber die Voraussetzungen in zweierlei Hinsicht. Zum einen wird vorausgesetzt, daß bei bestimmter Anstrengungsbereitschaft zu einer affektiven und emotionalen Spannungsreduktion bzw. Verdrängung beim Menschen jener "begierdefreie" Umgang mit den Dingen gelingt. Zur Erkenntnis gehört maximale "Desubjektivierung" (Mannheim). Zugleich wird aber zugegeben werden müssen, daß diese Erkenntnishaltung einer Motivation bedarf, die geradezu das Subjekt fordert. Zum anderen wird übersehen, daß nicht Objekt und Subjekt isoliert zueinander in Beziehung treten, sondern daß der Vermittlungsprozeß bereits in einem kulturellen und keineswegs neutralen Medium stattfindet.¹⁾

1) Aus der Reihe der Empiristen hat wohl Popper diese Voraussetzungen, die erkenntnislogisch im "Abgrenzungsproblem" und "Induktionsproblem" auftauchen, am klarsten erkannt. Sein Lösungsversuch trennt ihn bereits von den Positivisten. Vgl. Popper, Karl: Logik der Forschung, 3. Aufl., Tübingen 1969, S. XXVff.

Als Ergebnis jenes sachlich-neutralen Verhaltens wird die Erkenntnis empirischer Sachzusammenhänge herausgestellt, die in Bedingungssätzen (Wenn-Dann-Beziehungen bzw. Gesetzen) ¹⁾ ihren formalen Ausdruck finden.

Wird, zumindest der Intention nach, bei der empirischen Erkenntnisgewinnung die praktische Verwertbarkeit außer acht gelassen, so läßt sich allerdings die Kenntnis solcher Bedingungssätze in Handlungsweisen umsetzen. Denn wenn man weiß, welche Ursachen welche Wirkungen unter gegebenen Randbedingungen hervorbringen, dann kann umgekehrt angegeben werden, welche Mittel unter diesen Bedingungen für die Erreichung wünschenswerter Zwecke geeignet sind.

Sofern man eine vollständige Trennung von Erkenntnis- und Handlungsbereich, von empirischer Sache und Norm für möglich hält, ist die Wertneutralität oder besser: Wertambivalenz der "Sache" zunächst gegeben. Im Handlungsbereich liegt dann eine ebenso empirische Zweck-Rationalität nahe, die die Sache zum Mittel individueller oder gesellschaftlicher Zweckfunktion bestimmt.

Die Zweckfunktion selbst unterliegt nach diesem Verständnis einer anderen Begründung als die der Sacherkenntnis, sie ist allerdings normativ und je nach Motivationslage variabel. ²⁾

1) Vgl. Bochenski, Die zeitgenössischen Denkmethoden, a.a.O., S. 112ff. Die Angabe von Bedingungssätzen kennzeichnet allgemein alle "reduktiven" Wissenschaften, in denen die Induktion ein Sonderfall ist.

2) Insofern halten Positivisten stringent an der Beliebigkeit der Normen (Ideologien) für die Zweckfunktion fest. Auch in einer "imperativen Logik" bedarf es mindestens einer vorauszusetzenden Imperativ-Prämisse. Vgl. z.B. Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962, S. 5f.

Diese Sachlichkeits-Vorstellung hat erhebliche bildungstheoretische Konsequenzen. Insofern Bildung mit Sachkenntnis zu tun hat, ist sie als Charakterisierung der sachlichen Welterschließung an das Gebot der Wertneutralität gebunden.¹⁾ Dieses Postulat widerspricht aber der geschichtlichen Auffassung des Bildungsbegriffs, nach der Bildung stets Partei ergriff im Sinne einer Menschlichkeit des Menschen.

Wegen der Normativität des Bildungsbegriffs wird Bildung daher konsequent bei diesem Modell als nicht-wissenschaftlicher Terminus zu diskreditieren und als Systembegriff zu vermeiden versucht, oder Bildung wird - unabhängig von einer Begriffsgeschichte - im Umfang dieses Sachlichkeitsverständnisses neu definiert.

1) In existenzphilosophischer Sicht entpuppt sich diese Wertneutralität allerdings als Schein. In einer kurzen, aber vielschichtigen Analyse der positivistisch-sachlichen Haltung von Jaspers wird Sachlichkeit als die "innere Haltung in dieser technischen Welt" verstanden, die mit dem "Menschen in seinem Selbstsein" in Spannung steht.

Wo diese sachliche Haltung zur allein bestimmenden wird, besteht die Gefahr, daß der Geist, der die naturwissenschaftlich-technischen Errungenschaften inaugurierte, auch den Menschen auf das Allgemeine, Berechenbare reduziert. "Sein ist sachlich sein; wo Persönlichkeit fühlbar wäre, wäre Sachlichkeit durchbrochen".

Hierin zeigt sich die Achillesferse dieses Daseinsbewußtseins, daß die aus der Selbstermächtigung des Menschen entsprungene Kraft, die ihn befähigte, gegen die Natur anzutreten, zu einem Instrument der Unfreiheit werden kann. Das notwendige Korrektiv wäre ein neues Verständnis von Bildung. Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit (1931) 6. Abdr. der 5. Aufl., Berlin 1965, S. 42ff.

Auf dieser Stufe positivistischer Erkenntnis, der die Sachlichkeit als empirisch-objektivistische, von Hengstenberg als "sächlich" bezeichnete Haltung korrespondiert, kann Bildung nur im Sinne von Informationsbesitz verstanden werden. Bildung läßt sich definitorisch auf den Informationsbegriff fixieren, für die Bezeichnung der Wissensaneignung und der Art des Wissensbesitzes sind beide Begriffe substituierbar. Definitorisch ausgedrückt: Gebildet ist, wer informiert ist.

Die "Norm" des Informationsbesitzes bleibt dabei von vorgegebenen, außerpädagogischen Standards abhängig, und Bildungstheorie schrumpft zu einer "Ökonomik der Wissensvermittlung" zusammen.¹⁾

Damit fällt auch das pädagogische Sinnkriterium dem Dezisionismus gesellschaftlicher Entscheidungen anheim, der nach diesem methodologischen Ansatz in seinem Ergebnis der Belieblichkeit des Würfelspiels gleichgesetzt werden kann.²⁾

Bei den gegenwärtig vertretenen Bildungstheorien ist dieses Modell in reiner Form kaum aufzeigbar. Wir greifen daher zunächst auf ein Modell zurück, das in relativ geschlossener Form die positivistische Trennung von Sache und Norm pädago-

1) Th. Wilhelm verwendet den Bildungsbegriff vor allem als Kennzeichen der Abwehrstellung idealistischer Philosophie und Pädagogik gegen die technisch-wissenschaftliche Welt. Diesem Ansatz stellt er seine Theorie der Wissenschaftsschule gegenüber, deren Lehrplangefüge eine Ordnung des Informationswertes darstellt. Vgl. Wilhelm, Theorie der Schule, 2. Aufl., Stuttgart 1969, S. 227, S. 218ff.

2) Frank charakterisiert in dieser Form eine Alternative seines "Persönlichkeitsideals". Vgl. Frank, Kybernetische Grundlagen ..., a. a. O., S. 152f.

gisch aufzuheben versucht. Hierbei bietet sich das Erziehungsprogramm Basedows an¹⁾, von dem einerseits die Epoche philanthropischer Pädagogik²⁾ wesentlich bestimmt wurde und das andererseits bei der hier besonders interessierenden Einheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung ansetzte. Basedows Erziehungsprogramm nimmt die "Sache" zum Ausgangspunkt:³⁾ "Eine große Menge von Sacherkenntnissen" ist der "Hauptzweck der Schulen"⁴⁾.

-
- 1) Basedow verwendet allerdings den Begriff der Sachlichkeit nicht, sondern den in spezifischem Sinne durchaus adäquaten der "Sacherkenntnis".
 - 2) Zur Begriffsbestimmung und Abgrenzung der "philanthropischen Pädagogik" vgl. Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, a. a. O., S. 146ff.
 - 3) Dieser mit Basedow einsetzenden philanthropischen Bewegung liegt die aufklärerische Philosophie Lockes, Rousseaus, insbesondere aber Chr. Wolffs, wie auf pädagogischem Gebiet der "Methodische Realismus" (vor allem von Ratke und Comenius gegen den Verbalismus der alten Lateinschule entwickelt) zugrunde. Wie Blankertz in seiner Analyse des Philanthropismus zeigt, ging es der ersten Reform wesentlich darum, "an Stelle der bloßen 'Worte' die im Wort gemeinten 'Sachen' zur Geltung zu bringen, nachzuweisen, daß und warum die Bildung des Menschen nicht auf Eloquenz, sondern auf Erkenntnis gerichtet sein müsse". Vgl. Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, a. a. O., S. 30. Dieses Moment griff auch Basedow auf, gab ihm aber vom Kriterium der beruflichen Ertüchtigung gegenüber der bei Comenius primär transzendenten Zielsetzung der Erkenntnis im Glauben, nunmehr unter aufklärerischer Ethik eine zweideutige Richtung, die die Selbstertüchtigung gegen die gesellschaftliche Brauchbarkeit ausspielte.
 - 3) Basedow, Johann Bernhard: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, 3. Aufl., Dessau 1773, S. 172f.

Diese These war besonders gegen den sprachlich-rhetorischen Unterricht der Lateinschulen gerichtet.¹⁾ Gegenüber der bloßen "Wort-Erkenntnis" betont Basedow die "Sacherkenntnis". Die "Sache" wird zum begrifflichen Gegenstand, dessen Klärung auch zur Grundlage des Verständnisses historischer Texte gemacht wird.²⁾ Basedow fordert vom Unterricht, daß er zur "wirklichen Sacherkenntnis" führe.³⁾ Unter "Sacherkenntnis" versteht Basedow empirische Erkenntnis; Sache ist der unmittelbar-sinnliche Erfahrungsinhalt.

Der Lockesche Zusammenhang von "sensation" und "reflection" kehrt bei Basedow unter der Sacherkenntnis wieder, indem er sie über den Bereich der räumlich-zeitlichen Gegenstandswelt ausweitet. Wir besitzen nämlich "Sacherkenntnis .. nicht nur vom Leib, sondern auch von der Seele", die Sacherkenntnis betrifft auch "Gegenstände, welche in der menschlichen Seele sind"⁴⁾.

1) Vgl. Basedow, J. B. : Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in der öffentlichen Wohlfahrt, mit einem Plan eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768, hier zitiert nach der von Th. Fritzsche besorgten Ausgabe, Leipzig o.J., §36f.

Die Erziehung hat durch das ausschließliche Erlernenlassen der alten Sprachen nach Basedow "die nötigere Sacherkenntnis ... darüber versäumt". Basedow, Das Methodenbuch... a. a. O., S. 335.

2) Vgl. Basedows Elementarwerk, hrsg. von Th. Fritzsche, Leipzig 1909, 1. Bd., Vorrede, S. XLVIII.

3) Ders., Methodenbuch, a. a. O., S. 137.

4) A. a. O., S. 134.

Eine wesentliche Rolle bei der Sacherziehung weist Basedow seinem "Elementarwerk" zu. Mit diesem Werk versucht Basedow nichts Geringeres zu verwirklichen, als das ganze "Alphabet der menschlichen Erkenntnis" von seinen Anfängen

Diese Sacherkenntnisse sind zunächst wertfrei, sie sind Mittel für anderweitig festzusetzende Zwecke. Diesem positivistischen Tatsachenverständnis wird nun ein "Standard" appliziert, der in dem Moment pädagogisch verhängnisvoll wurde, wo er zugleich mit dem Anspruch einer Normierung gesellschaftlicher Ordnung vertreten wurde.

Alle erzieherischen Maßnahmen richten sich auf eine "nützliche Schule" aus.¹⁾ Die Finalität der Nützlichkeit bezieht Basedow nun aus der Wolffschen Philosophie.²⁾ Den

an "in natürlicher Ordnung" unter Auswahl auf ein ausreichendes Maß "nützlicher und vollständiger Erkenntnis" zu durchlaufen. Vgl. Vorstellung ..., A. a. O., § 32. Jene "natürliche Ordnung" blieb freilich problematisch. Das Werk wurde vielmehr sehr bald zum Exempel des pädagogischen Enzyklopädismus, der das "Bestreben nach Bildung in die Tendenz nach Vielwisserei" (der ganzen Sphäre gegenständlichen Wissens) ausarten ließe, wie Niethammer in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem "Philanthropinismus" bemerkte. Zitiert nach Müllges, Udo: Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung, Diss., Bonn 1961, S. 10f.

1) Vgl. Vorstellung an Menschenfreunde, A. a. O., § 36.

2) Zum Zusammenhang der "Glückseligkeitsphilosophie" Wolffs und den ethischen Grundlagen der Pädagogik Basedows vgl. Swakoff, Konstantin D.: Der Einfluss der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik, Diss., Gießen 1898. Ebenso hält Blankertz die Schriften Wolffs "repräsentativ für den philosophischen Hintergrund der deutschen Aufklärungspädagogik". Blankertz zeigt, daß Wolff bereits 1721 das "utilitaristische Glaubensbekenntnis vom größten Glück der größten Zahl formuliert" hat, also lange vor der englischen Utilitätsphilosophie J. Benthams und J. St. Mills. Vgl. Blankertz, Bildung und Brauchbarkeit, Braunschweig 1965, S. 146.

ethischen Gedankengang Basedows einer Normgewinnung hat Swrakoff in seiner Basedow-Interpretation folgendermaßen zusammengefaßt: "a. Das Ziel des menschlichen Lebens ist die Glückseligkeit; b. Glückseligkeit und Nützlichkeit sind identisch und c. Das Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist die Tugend"¹⁾. Tugend wird zum Mittel der Zielverwirklichung menschlichen Lebens.

Dieser pragmatische Ansatz wird zu einem Instrument der Unfreiheit, indem die utopischen Thesen Rousseaus einer von den Individuen ausgehenden natürlichen Gesellschaftsordnung, die bei der natürlichen Gleichheit der Menschen das im "Gemeinwillen" sich ausdrückende Wohl aller zum Ziele habe,²⁾ zur utilitären Prämisse umgeformt werden, daß "die Glückseligkeit des Staates von der gemeinen Glückseligkeit der Bewohner nicht unterschieden" und die Glückseligkeit des Staates durch die gesellschaftliche Nützlichkeit jedes einzelnen am besten gewährleistet sei.³⁾

-
- 1) Swrakoff, Der Einfluß der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik, a. a. O., S. 13.
 - 2) Das aus diesem Ansatz zu entwickelnde gesellschaftskritische Moment hat insbesondere die "emanzipatorische Richtung" der Pädagogik herausgestellt und der philanthropischen Pädagogik häufig entgegengehalten. Vgl. Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 1968, 55ff., Blankertz, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie, a. a. O., S. 66f.
 - 3) Vorstellung an Menschenfreunde ..., a. a. O., §3, §23. Schrader, der die Beziehungen des philanthropischen Denkens zu Rousseau aufzeigt, vertritt die These, daß den Philanthropen die revolutionäre Tendenz Rousseaus fehlt, weil sie die "gesellschaftlichen Probleme.. in Verbindung mit den metaphysischen Dogmen" sehen, daß aus der Transzendenzperspektive durch den "Umsturz der Gesellschaft die Vernichtung jeder 'ferneren und künftigen Veredlung' folgen würde". Schrader, Karl: Versuch einer systematischen Durchdringung des philanthropischen Denkens, Diss., Langensalza 1928, S. 45.

Hieraus wird die pädagogische Maxime gefolgert, daß Erziehung die Kinder "zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben" vorzubereiten habe.¹⁾

Den Sinn der "Sache" der Erziehung erschließt Basedow also aus dem "Zweck" der Erziehung, nämlich "aus ihrem Nutzen für die Wohlfahrt der Menschen"²⁾. Mit der Dualität von positiver "Sache" im Mittelwissen und utilitärem Zweckwissen verkürzt Basedow zugleich das Bildungsproblem. Mit Hilfe des Mittel-Wissens soll der Mensch die eigene materielle Existenz sichern, seine gesellschaftliche Berufs-Rolle behaupten können. Sachwissen zu vermitteln ist eine vordringliche Aufgabe der Erziehung, die aus pädagogischer Verantwortung unbestreitbar ist. In der Klarstellung dieser Aufgabe liegt die pädagogische Fruchtbarkeit von Basedows Ansatz.³⁾ Aber zugleich bricht mit der Utilitätsprämisse die Antinomie von homo oeconomicus und homo humanus, von Ausbildung und Bildung auf, die bereits Rousseau vorgezeichnet hatte⁴⁾, die bei Basedows utilitärem

1) Basedow, Methodenbuch, a. a. O., S. 24.

2) Müllges, Udo: Das Verhältnis von Selbst und Sache ..., a. a. O., S. 17.

3) Ungeachtet der "denkerischen Unzulänglichkeit der Philanthropischen Pädagogik überhaupt", hält Blankertz weitgehend an dem Urteil Kants (Aufsätze, das Philanthropin betreffend, in: Akademie-Ausgabe, Bd. II, S. 445ff.) fest, daß vom Philanthropinum Basedows der "entscheidende Anstoß ausging, eine moderne bürgerliche Bildung in das höhere Schulwesen einzubringen". Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, a. a. O., S. 150.

4) Auf die Frage nach dem Zweck der Erziehung gibt es nach Rousseau, nachdem der falsche Schein einer Konvergenz von "Natur" und Gesellschaft als Erziehungsmächte durchbrochen ist, nur noch zwei Antworten: Erziehung für die Gesellschaft oder Erziehung gemäß der individuellen Natur zu sich selbst. Man muß "wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger erziehen will; denn beides zugleich kann man nicht". Rousseau, J. J.: Emile oder über die Erziehung, hrg. von J. Esterhues, Paderborn 1958, S. 14.

Ansatz freilich kaum gesehen wird, die aber im Neuhumanismus ihren Antagonisten fand.

In einem modernen Versuch hat Th. Wilhelm den Sachlichkeitsbegriff im positivistischen Verstande in die Pädagogik eingebracht und zu einem Grunderfordernis eines auf die "Anthropologie der Wissenschaftsschule" bezogenen Menschenbildes erklärt.¹⁾

Sachlichkeit setzt nach Wilhelm an der Subjekt-Objekt-Trennung an und zielt auf ein "wissenschaftliches Verhalten", das in der möglichst weitgehenden Zurückdrängung der "subjektiven Voreinstellungen" die Sachen erfaßt "wie sie sind" und deren Erfassung vor der intersubjektiven Instanz der empirischen Kontrolle besteht.

Ins Pädagogische gewendet heißt Sachlichkeit "Erziehung zur Objektivität"²⁾. Gerade in einer "Wirklichkeit", die "nach dem Maßstab der Wissenschaften neu vermessen wird", werde eine Erziehung des Menschen verlangt, die der anthropologischen Voraussetzung dieser Wissenschaften entspricht. Sachlichkeit als Wille zur Objektivität im empiristischen Sinne entspricht allein dieser Forderung. Der "Objektive" vermag "seine eigene Person in den Hintergrund zu stellen" und "Persönliches und Sachliches auseinanderzuhalten"³⁾.

Von diesem Ansatz wird Sachlichkeit als eine "unerläßliche Grundlage aller wirklichen Bildung", nicht aber bereits als Bildung selbst erfaßt. Wilhelm wendet sich explizit gegen alle Ansätze, eine dem Sachdienst implizite Ethik zu entwickeln. Solche Versuche seien wahrscheinlich nicht

1) Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, 2. Aufl., Stuttgart 1969, S. 288ff.

2) Oetinger, Friedrich (Pseudonym f. Th. Wilhelm): Sachlichkeit und Menschlichkeit, Stuttgart 1955, S. 58.

3) a. a. O., S. 58. S. auch die Analyse des arbeitspädagogischen Ansatzes Riedels, Kap. 6.

unwesentlich Schuld daran, daß Sachlichkeit in der Gleichsetzung mit Sittlichkeit insbesondere in der deutschen Geschichte zum "Steigbügel der Unmenschlichkeit" hatte werden können.¹⁾ Die Vorstellung, daß der "'Dienst an der Sache' den Menschen aus seiner Selbstbezogenheit befreie und ihn mit einem Ethos der Nächstenliebe erfülle"²⁾, sei bloße Illusion. "In Wirklichkeit bleiben wir, indem wir der Sache dienen, ganz im Bannkreis der Selbstausgestaltung des Ichs. Der Sachdienst schlägt keine Brücke hinüber zum Mitmenschen"³⁾. Wird "Sache" auf die empirischen "Tatsachen" beschränkt, deren Wertneutralität Wilhelm zunächst einmal als gegeben annimmt, dann kann dieser These nur zugestimmt werden. Sachlichkeit als Dienst im Gesetz der Sache läßt die in Frage stehende soziale "Adresse" dieses Dienstes unbeachtet. Die spezielle sittliche Problematik des sozialen Zusammenlebens wird in der "Zucht des Gegenständlichen" noch gar nicht angesprochen, oder wo die Grenze nicht gesehen wird, besteht die Möglichkeit ihrer Inhumanität. Mit dem "Auseinandertreten von Person und Sache unter dem Einfluß der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und der technischen Entdeckungen" beginnt bereits die "Geschichte der Überwältigung der Menschlichkeit durch die Sachlichkeit"⁴⁾. Dabei spielt sich der Progreß der Vorherrschaft der Sache auf zwei Ebenen ab. Auf dem

1) a. a. O., S. 7. Dieser Angriff gilt aller Erziehung zur Sachlichkeit als Kernstück einer staatsbürgerlichen Erziehung und hier insbesondere dem Ansatz Kerschensteiners, der in seinen Spätschriften die Sachlichkeit zum "Kronjuwel" des "staatsbürgerlichen Charakters" erhoben habe. Inwieweit dieser Vorwurf aus der Konzeption Kerschensteiners zu recht besteht, soll im Kap. 7 aufgegriffen werden.

2) a. a. O., S. 32.

3) a. a. O., S. 32f.

4) a. a. O., S. 11.

Boden der Theorie geben die naturwissenschaftlichen Gesetze das Vorbild der Sachgesetze ab, die wohl im Sinne Wilhelms zu universellen deterministischen Erklärungsweisen drängen und den individuellen Spielraum fortschreitend einschränken. Ebenso sachgesetzlich wirke aber auf dem Boden der Praxis die Technik. "Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts organisiert sich die Produktion dergestalt, daß sie allein die Struktur der 'Sache' zum Leitfaden nimmt"¹⁾. Was innerhalb des Gesamtprozesses vom einzelnen Menschen als Leistung abverlangt werde, richte sich allein nach dem Diktat der Sache. In Anlehnung an Litt wird gerade der wirtschaftliche Bereich zum Exempel des Siegeszuges der Sache und der persönlichen Entselbstung des Menschen. Dementsprechend bedürfe Bildung und insbesondere Berufsbildung eines anderen, zusätzlichen Momentes, das nicht aus der "Sache" gewonnen werden könne. Sachlichkeit erfordert nach Wilhelm vielmehr im sozialen Umgang die unter ganz anderen Gesetzen stehenden "sittlichen Kräfte der menschlichen Person". Neben die objektivistische Sach-Erkenntnis tritt die subjektive Verantwortung, die auf das "Elementare der Humanität" zurückgeführt und von hier ihr Sinnkriterium erhält.

Die Suche nach den "Merkmale echter Humanität" führt nach Wilhelm zur einfachen "Lebenserfahrung". "Wirkliche Humanität steht ... in der Dimension des Lebens"²⁾. "Zwar läßt sich aus dem Leben kein 'Maßstab' ableiten, der zur Begründung einer 'Wertlehre' verwendet werden könnte; aber das Leben besitzt in sich selbst ein Maß, an dem unsere ins Grenzenlose strebenden spekulativen Entwürfe 'zur Vernunft kommen'"³⁾. Mittelpunkt der pädagogischen Theorie der Sittlichkeit bei Wilhelm ist dann nicht mehr die Bildung der Persönlichkeit, sondern die "Verantwortung". Da-

1) a. a. O., S. 11.

2) a. a. O., S. 40.

3) a. a. O., S. 42.

mit ist aber nicht mehr "Verantwortung vor uns selbst" gemeint, die nach Wilhelm "gar keine wirkliche Verantwortung" ist, sondern die ins Pragmatische gewendete Auslegung als "konkretes Leben unter anderen Menschen". Der Horizont der Verantwortung ist durch "das praktisch-politische Miteinanderauskommen-Müssen" abgesteckt.¹⁾

Die positivistische Trennung von wissenschaftlichen "Tatsachen" und Standards ist in dieser pädagogischen Theorie vollzogen. Im Bereich der "Theorie" gilt allein das "Gesetz der Sache", und Sachlichkeit als Haltung heißt hier: sich "offenhalten" für die Welt, "so wie sie ist", die "spezielle sittliche Problematik beginnt erst da, wo Institutionalisierung, Bürokratisierung, Technisierung und Funktionalisierung als Tatbestände des elementaren Lebens unserer Zeit in den Blick gebracht werden. Erst da wird die Versachlichung der Welt zu einem Problem der konkreten subjektiven Verantwortung"²⁾.

5.2 Transzendental-objektivistische Sachlichkeit

Die Voraussetzungen des Szientismus, daß die empirische Wahrnehmung die Sache bereits voll erfasse, ist keineswegs selbstverständlich. Vom kritizistischen Standpunkt aus haben Popper und Albert eine beachtliche Korrektur des Empirismus allgemein vornehmen müssen. Ihre Kritik soll hier zugleich zum Anlaß transzendentallogischer Sachauffassung benutzt werden. Erst hier wird in der Rückwendung der Sachfassung auf das Subjekt die Sachadäquatheit der Methode problematisiert und einer neuen Lösung zugeführt. Den Ausgangspunkt der Kritik bildet die "Tatsache", daß der

1) a. a. O., S. 43f.

2) a. a. O., S. 60.

Mensch als erkennendes Subjekt sich nicht zum rezeptiven Organ entwickelt, auf das die "Sache" frei einwirken kann, sondern daß der Erkenntnisprozeß selbst eine hohe Aktivität des Subjekts unter Einschluß der verschiedensten Strebenrichtungen bedingt, daß, wie es Popper nennt, alle Menschen eine "Philosophie" haben, ob sie es wissen oder nicht.¹⁾

Mit der Frage nach der Gewißheit einer Sachauffassung taucht damit das Problem der Begründung und Abgrenzung gegenüber anderen Aussageweisen ("Philosophien") auf. Wissenschaftliche Aussagesysteme bedürfen der Begründung und Abgrenzung.

Das Abgrenzungsproblem kann definiert werden als die Frage nach einem Kriterium der Unterscheidung zwischen empirisch-wissenschaftlichen Aussagen und "sinnlosen" Aussagen (Wittgenstein). Als Kriterium soll der "Sinnbegriff" gelten: "Jeder 'sinnvolle Satz' muß (als 'Wahrheitsfunktion der Elementarsätze') logisch restlos auf (singuläre) Beobachtungssätze zurückführbar (aus diesen ableitbar) sein; erweist sich ein vermeintlicher Satz als unableitbar, so ist er 'sinnlos', 'metaphysisch', ist er ein 'Scheinsatz': Metaphysik ist "sinnlos".²⁾

Aber Popper kann am Induktionsproblem nachweisen, daß auch empirische Theorien nur aufstellbar sind unter nicht-empirischen Kriterien. Damit scheitert der Abgrenzungsversuch durch einen "empirischen" Sinnbegriff.

Die Forderung, daß sich wissenschaftliche Erkenntnisse dadurch auszeichnen sollen, daß sie auf sichere Gründe zurückgeführt werden, kann nicht "empirisch" erfüllt werden. Versuchen wir, die Forderung dennoch zu erfüllen,

1) Popper, Logik der Forschung, a. a. O., S. XXV.

2) a. a. O., S. 255. In dieser Form faßt Popper das Abgrenzungsproblem in Wittgensteins "tractatus logico-philosophicus" zusammen.

verfallen wir aus der Sicht der Empiristen in eine Aporie. Drei Begründungsmöglichkeiten empirisch-wissenschaftlicher Aussagen bieten sich nämlich an:¹⁾

1. Der infinite Regreß: Stützt man sich auf eine formal-logische Begründung der Aussagen, so kann man auf der Suche nach Gründen "Sätze immer nur auf Sätze" zurückführen, eine Beziehung zur empirischen Erfahrung ist nicht herbeiführbar.
2. Der "Dogmatismus", der durch Einführung von synthetischen Sätzen "a priori" das Problem der Erfahrungsgrundlage zu lösen versucht.
3. Der "Psychologismus", d.h. "die Annahme, daß man Sätze nicht nur auf Sätze, sondern z.B. auch auf Wahrnehmungserlebnisse gründen kann"²⁾.

Gemäß dem Psychologismus argumentieren auch die positivistischen Erkenntnistheorien: "Durch Denken allein können wir doch nichts über die Welt der Tatsachen erfahren; nur die Wahrnehmungserlebnisse können die 'Erkenntnisquelle' der Erfahrungswissenschaften sein; alles was wir über die Welt der Tatsachen wissen, müssen wir daher auch in Form von Sätzen über unsere Erlebnisse aussprechen können." Diese Auffassung scheitert nach Poppers Meinung am Induktions- bzw. Universalienproblem: "Wir können keinen wissenschaftlichen Satz aussprechen, der nicht über das, was wir 'auf Grund unmittelbarer Erlebnisse' sicher wissen können, weit hinausgeht ...; jede Darstellung verwendet allgemeine Zeichen, Universalien, jeder Satz hat den Charakter einer Theorie, einer Hypothese"³⁾.

1) In Anlehnung an Popper, Logik der Forschung, a. a. O., S. 60f. und Albert, Hans: Traktat über kritische Vernunft, 2. Aufl., Tübingen 1969, S. 13ff.

2) Popper, Logik der Forschung, a. a. O., S. 60.

3) a. a. O., S. 61.

Angeichts dieses "Trilemmas" votiert der Kritizismus, insbesondere Popper, für einen Konventionalismus.

Da Popper die Schwierigkeiten der Induktionslogik für unüberwindbar hält,¹⁾ verzichtet er auf die "Vollentscheidbarkeit" (Begründbarkeit) aller wissenschaftlichen Sätze, d.h. auf die Forderung, daß "sowohl eine (endgültige) empirische Verifikation wie auch eine empirische Falsifikation bei allen echten Sätzen logisch möglich sein muß"²⁾. Als Abgrenzungskriterium dient dann lediglich die "Falsifizierbarkeit eines Systems"³⁾, die dadurch gegeben sein soll, daß eine Konvention über sogenannte Basissätze erreicht wird.

Stimmt man einerseits der Kritik am Szientismus und am Psychologismus zu, so ist andererseits der Konventionalismus nur zu vermeiden, wenn der "Dogmatismus" akzeptiert wird, d.h. wenn man in Kauf nimmt, daß die Begründung wissenschaftlicher Aussagen letztlich nicht formallogisch, sondern auf transzendentallogischer Basis geschieht.

Transzendente Erkenntnistheorie nimmt nicht die Objekte der wissenschaftlichen Aussagen in den Blick, sondern vielmehr die "Art des Begreifens der Objekte"⁴⁾; sie fragt vom Objekt zurück auf das Subjekt, auf das Denken vom Objekt.

1) a. a. O., S. Vgl. S. 55, dagegen S. 226 (1968).

2) a. a. O., S. 254.

3) a. a. O., S. 15.

4) Flüge, Johannes: Philosophie im Verhältnis zu den wissenschaftlichen Fächern, in : Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften, hrg. von Th. Wilhelm, Weinheim 1968, S. 107.

Ihre Fragerichtung zielt auf das vom Konventionalismus hintergangene Problem: was kann ich wissen? Diese Frage erscheint allerdings paradox. Sie verlangt vom erkennenden Subjekt, daß es sich selbst zum Objekt seines Wissens nimmt. Das Sichwissen des Subjekts findet sich selbst als Objekt und begreift diese Objekthaftigkeit aus sich, aber in diesem Sichfinden ist es schon nicht mehr für sich selbst.

Was ist das Subjekt an und für sich? Die Antwort auf die Frage nach transzendentaler Begründung der Sacherfassung verweist auf transzendente Anthropologie. An die Stelle des rezeptiven Bewußtseins des Szientismus tritt das reflexive Bewußtsein. Die Frage nach der Sachlichkeit wird primär zur Frage nach dem Subjekt.

Menschliche Sacherfahrung und Selbsterfahrung laufen hier zusammen. Transzendente Erkenntnis des Menschen ist zugleich Selbsterkenntnis des Menschen. "Macht sich der Mensch zum Objekt seines Wissens, dann wird ihm bewußt, daß es als Subjekt, als Erkenntnisvollziehender, in sein Gewußtes nicht eingeht. Reflektiert er auf diese Grenze seiner theoretischen Intention, faßt er sich als um sie (und seine Unterschiedenheit zum bloß gewußten 'Gegenstand' Mensch) Wissenden, dann hat er jenen philosophischen Ursprungspunkt ermittelt, den man das 'transzendente Selbstbewußtsein' nennt"¹⁾.

Transzendente Sachlichkeit findet sich unversehens in einer Anthropologie wieder und prädeterminiert damit bereits ein bestimmtes Bildungsdenken. Denn vom transzen-

1) Derbolav, Josef: Der "philosophische Begriff" des Menschen und die Rolle der Menschenbilder in der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1957, S. 469f.

dentalen Subjekt vermag sich der Mensch in seiner "grund-
sätzlichen Herausgehobenheit aus aller empirisch erfaß-
baren Gegenständlichkeit zu begreifen ..., die zugleich
einen eminent praktischen Sinn hat: als Bedingung der
Möglichkeit menschlicher Freiheit und Verantwortlich-
keit"¹⁾.

Es ist naheliegend, daß der angedeutete Sachlichkeitsbe-
griff in von der Kantischen Philosophie inspirierten päd-
agogischen Entwürfen bildungstheoretisch virulent wurde.
Ritzel spricht vom "Gesetz der Sache" in seinem grundle-
genden bildungstheoretischen Aufriß²⁾, der Neukantianer
Cohn erörtert das Verhältnis von Sachlichkeit und Bildung
in einer gesonderten Arbeit³⁾.

Die Rezeption und Weiterführung des Kantischen Kritizis-
mus im Bereich pädagogischen Sachlichkeitsdenkens setzt
explizit bei einer philosophischen Anthropologie an. Weder
eine Etymologie des Wortes Pädagogik (so der erste Ansatz
Ritzels) noch die einleitende Feststellung, daß Erziehung
die "fortgesetzte bewußte Einwirkung auf den bildsamen
Menschen mit der Absicht, diesen auszubilden", sei (so
bei Cohn)⁴⁾, erbringen eine eindeutige Vorstellung von

1) a. a. O., S. 470.

2) Ritzel, Wolfgang: Die Pädagogik und ihre Disziplinen,
in: Ritzel (Hrsg.), Die Vielheit der pädagogischen
Theorien und die Einheit der Pädagogik, Wuppertal
1968, S. 40ff. In diesem Werk findet auch die Ausein-
andersetzung Ritzels mit dem Kantischen Kritizismus
statt. Vgl. hierzu auch: Malter, Rudolf: Kantrezeption
und Kantkritik in der Pädagogik der Gegenwart, in:
Kantstudien, 61 (1970), S. 397ff.

3) Cohn, Jonas: Der gute Sinn der Sachlichkeit, in: Cohn
(Hrsg.), Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung
überzeitlich betrachtet, Leipzig 1926. Ferner ist hier
heranzuziehen: Befreien und Binden in der Erziehung,
ebd., S. 1ff.

4) Cohn, Jonas: Der Geist der Erziehung. Pädagogik auf
philosophischer Grundlage, Leipzig und Berlin 1919, S.5.

Erziehung und Bildung. So bleibt insbesondere hinsichtlich des Erziehungszieles noch alles offen. Pädagogik auf den Begriff bringen heißt hier, das Erziehungsziel zu definieren.

Die Reflexion auf das allgemeine Ziel der Erziehung ist darum für die Pädagogik konstitutiv, weil sich nur im Ziel die Voraussetzung dafür findet, die Rechtfertigung und Begründung der allgemeinen Maßnahmen und Mittel zu geben. Dieses Erziehungsziel muß philosophisch-anthropologisch formuliert werden, da diese Frage vom Sinn des menschlichen Lebens abhängt, insofern diese Frage eine philosophische ist.

Erziehung steht bei Cohn eindeutig im Dienst der Sinnerfüllung menschlichen Daseins, von dem her auch die Normativität im Begriff des pädagogischen Tuns gewonnen wird.

Entsprechend der Voraussetzung, daß Erziehung unter dem Regulativ steht, Anleitung zur Sinnerfüllung menschlichen Lebens zu sein, tritt der Zögling als sittliche Person in den Vordergrund. Der mit der Sinnerfüllung vertretene Sollensanspruch, der auf ein für alle Menschen geltendes Ziel bezogen ist, soll sich im Handeln realisieren. Alles Handeln, das unter diesem Sollensanspruch geschieht, wird "rechtes Handeln" genannt. "Der dem rechten Handeln als solchen zukommende Wert heißt der sittliche. Die allgemeine Bestimmung des Menschen, die allgemeines Erziehungsziel ist, muß also die Sittlichkeit sein"¹⁾.

Gegenüber dem positivistischen Erziehungsmodell wird hier also zugleich die Frage nach Wissen und Norm im antizipierten Handlungsbezug problematisiert. Charakteristisch gegenüber den folgenden Modellen bleibt hier die Bestimmung der Sittlichkeit. Sittlichkeit aber wird bei Cohn im Kantischen Verständnis durch die "Praktische Vernunft" definiert.

1) a. a. O., S. 27.

Den Begriff der Sittlichkeit ist nach diesem Verständnis ein formaler und nur imperativistisch zu fassen. Sein kategorischer Anspruch steht im Zusammenhang mit der Autonomie subjektiver Vernunft. Das Kriterium sittlichen Tuns kann also - wie es Kant bereits formuliert hatte - im "guten Willen" gesehen werden.¹⁾

Diese formale Bestimmung der Sittlichkeit ist für ein sachliches Verhalten im hier zu definierenden Sinne von größter Bedeutung. Denn der Formalismus des "Sittengesetzes bezeichnet keine Gleichgültigkeit gegenüber dem Inhalt seiner konkreten Ziele; im Gegenteil, gerade weil das Sittengesetz rein formal ist, kann nie die Sittlichkeit selbst, sondern nur die Erfüllung einer spezifischen Aufgabe Gegenstand des Wollens sein".²⁾ "Der Sittliche tut etwas, weil er etwas Wertvolles erreichen will, nicht, weil er sittlich sein oder gar vor sich selbst sittlich erscheinen will"³⁾. In diesem Maßstab ist die Menschlichkeit sachlicher Begegnung darin gegeben, daß der Wille gefordert wird, Werte um ihrer selbst willen im Sachbezug zu realisieren.⁴⁾ Darin liegt zugleich das Kennzeichen "echter" Sachlichkeit. Cohn gelangt in seiner Analyse der Sachlichkeit bereits zu einer ersten Stufung. Die Bewältigung einer Arbeit kann nämlich in zwei Motivationsformen erfolgen: "entweder der Wert der Sache steht als Ziel

1) Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Akademie-Ausgabe, Bd. IV, Berlin 1911, S. 393. Vgl. auch Blankertz, Herwig: Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, Weinheim 1959, S. 50f. Blankertz weist zugleich mehrfache Einwände gegen diesen Ansatz ab.

2) Blankertz, Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, a. a. O., S. 51.

3) Cohn, Geist der Erziehung, a. a. O., S. 30.

4) Hier ist auch der Anschluß an Kerschensteiners Sachlichkeitsauffassung zu finden, dessen berufsbildungstheoretisches Konzept im 7. Kap. ausführlich dargestellt werden soll.

der Arbeit dem Zögling vor dem Geiste, er arbeitet, um dieses Ziel zu erreichen, oder die Sache als solche ist ihm gleichgültig, zur Arbeit treiben ihn außersachliche Motive, z.B. Strafe, Lohn, Gewohnheit"¹⁾. Während erstere, die "niedere" Form der Sachlichkeit, auf die Dauer im allgemeinen Sachverdrossenheit, "Sachfeindschaft" und im Bereich der Erziehung die "nörgelnde Kritik der Philister an jedem Stoffe: könnte nicht in derselben Zeit etwas Notwendigeres getrieben werden?" hervorruft²⁾, wird bei der "höheren, echten Sachlichkeit" das Bewußtsein von der Sache allein um ihrer selbst willen erfüllt und zugleich die "echte Gesinnung" erzeugt. Denn die Idee der Sachlichkeit gebietet, die in spezifischen Aufgaben sich konkretisierenden Werte um ihrer selbst willen zu erfüllen. Der tiefste Sinn der Erziehung liegt dann darin, zu zeigen, "daß das Wertvolle durch hingebende Arbeit errungen sein will und daß die Person nur in dieser Arbeit an der Sache sich bildet"³⁾. Dieses Prinzip ist darum für alle Erziehung so bestimmend, weil es ihr weniger um die jeweilige Sache, als vielmehr um die Person zu tun ist.

Im Sinne recht verstandener Bildung kommt es darauf an, daß "der Wert der Sache als nächstes unmittelbar sichtbares Ziel des Bemühens hervortrete"⁴⁾.

Letztlich komme es nicht "auf den Stoff des Unterrichts als solchen" an, sondern auf dessen "bildende Kraft"⁵⁾. Von hier

1) Cohn, Der gute Sinn der Sachlichkeit, a. a. O., S. 85.

2) a. a. O., S. 88.

3) a. a. O., S. 89.

4) a. a. O., S. 86.

5) a. a. O., S. 80.

leitet Cohn den Begriff der formalen Bildung ab. "So zeigt sich ein sehr enger Zusammenhang zwischen dem Erziehungswerte der Sache und der formalen Bildung, die die Tätigkeiten und Eigenschaften des Zöglings, nicht seine Kenntnisse im Auge hat"¹⁾.

Der materiale Aspekt der Bildung kommt erst zum Vorschein, indem die "Sache" in den Rahmen gestellt wird, in dem sie als Aufgabe dem Zögling aufgetragen werden kann. Es sind die "Sachgüter der Kultur (Sitten und Gesetze, Kulte und Dogmen, Kunstwerke, Wissenschaften usw.)", die es in einer Gemeinschaft zu erwerben und zu überliefern gilt.²⁾

Als Ergebnis "der philosophischen Anthropologie" stellt Ritzel heraus: "Der Mensch ist Träger einer Bestimmung, die sich insofern von der Bestimmung aller uns bekannten nicht-menschlichen Geschöpfe unterscheidet, als ihre Erfüllung nicht durch die Natur und ihre Gesetze und insbesondere nicht durch das Gesetz der menschlichen Gattung gewährleistet ist; vielmehr ist die Erfüllung der menschlichen Bestimmung die persönliche Leistung des jeweils einmaligen menschlichen Subjekts, das zwar der Natur und ihren Gesetzen unterworfen, aber allein der sittlichen Welt und ihren Ansprüchen botmäßig und verantwortlich ist"³⁾.

Botmäßigkeit und Verantwortlichkeit setzten die Freiheit des Subjekts voraus. Die geforderte Leistung verweist auf Kants praktische Vernunft. Die Befolgung des Kategorischen Imperative ist zugleich Realisierung der Freiheit.

Da das Kind sich nicht "in Leistungen als frei zu erweisen vermag", kann Erziehung definiert werden als das "Aus-

1) a. a. O., S. 85.

2) a. a. O., S. 84.

3) Ritzel, Die Pädagogik und ihre Disziplinen, a. a. O., S. 41.

lösen der Freiheit des Zöglings"¹⁾, und Pädagogik hat sich zu konstituieren als "Wissenschaft vom Auslösen der Freiheit". Verantwortete Erziehung in diesem bestimmten Sinne steht damit unter dem Regulativ, "das Tun und Lassen des Zöglings zu einem Medium seiner freien Selbstbestimmung" werden zu lassen.²⁾ Das Medium hat instrumentale Funktion, insofern der Zögling seine Möglichkeiten, Fähigkeiten und Kräfte an ihm übt im Sinne jenes Zielkriteriums. Das heißt aber nicht, daß die Sache der Willkür des Subjekts ausgesetzt ist. Denn "so gewiß .. die menschliche Bestimmung in freien Leistungen erfüllt wird, so wenig haben diese Leistungen die Erfüllung der Bestimmung zum Ziel und Zweck; vielmehr orientiert das Subjekt sich an der spezifischen Norm, die innerhalb des ihm angewiesenen besonderen Bereichs verantwortlicher Betätigung gilt"³⁾.

Indem sich der Zögling "dem Gesetz der besonderen, ihm zur Bearbeitung angewiesenen Sache unterordnet"⁴⁾, entspricht er der menschlichen Bestimmung. Die Fähigkeit der Unterwerfung seiner selbst unter das Gesetz der Sache wird zum Ausdruck seiner Freiheit.⁵⁾

1) a. a. O., S. 42.

2) a. a. O., S. 48.

3) a. a. O., S. 41.

4) a. a. O., S. 49.

5) Von hier aus begründet Ritzel die Einheit aller spezifischen Erziehungswissenschaften in der genuin pädagogischen Idee. Auch die pädagogische Verbindlichkeit einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt unter das Kriterium der Freisetzung, welche über die speziellen "Weltgehalte" der Wirtschaftswelt vollzogen werden soll.

Das Bewußtsein der Freiheit wird dadurch ermöglicht, daß ihm bestimmte Gebilde zur Bearbeitung angewiesen werden, an der "jenes zunächst vage und unartikulierte Bewußtsein einer verpflichtenden Ordnung, das der Zögling immer schon hat, .. differenziert und verifiziert" wird.¹⁾ Damit ist zunächst nur der formale Aspekt der Bildung umrissen. Aber die Trennung von formaler und materialer Bildung bzw. von Allgemein- und Berufsbildung tritt hier gar nicht in Erscheinung, insofern die Inhalte nicht nur nach dem Prinzip der übenden Funktion der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Zöglings ausgewählt, sondern zugleich einem "zusätzlichen" Auswahlkriterium unterworfen werden. Denn das formale Ziel der Bildung vollzieht sich am je spezifischen Gegenstand der sachlichen Ordnung. Die pädagogisch verantwortete Auswahl der Aufgaben erstreckt sich über die übende Funktion hinaus zugleich auf die der "Anwendbarkeit" in der bestimmten "geschichtlichen Welt", in der die Freiheit des Zöglings zur Geltung gebracht werden muß.²⁾ Beide Kriterien zusammengekommen ergeben erst das pädagogische Kriterium zur Auswahl der Aufgaben, der Bestimmung der bildungsrelevanten "Weltgehalte".³⁾

Die bildungstheoretische Auffassung dieses Sachlichkeitsverständnisses führt zu dem Ergebnis, daß der Mensch nur da zu seiner Bestimmung kommen kann, wo es in der Mensch-Sache-Begegnung um die "Sache" geht. Sache heißt hier die "Objektivität" wissenschaftlicher oder künstlerischer Leistung, eines moralischen Verhaltens usw., d.h. das transzendental Objektive.

1) a. a. O., S. 51.

2) a. a. O., S. 48f.

3) Vgl. S. 49, S. 57.

Die Personwerdung, die Auslösung der Freiheit des Menschen, ist an die Fähigkeit gebunden, sich unter Nichtachtung der Subjektivität der Norm des jeweiligen spezifischen Objektbereichs zu unterwerfen. Darum muß hier Sachlichkeit als pädagogisches Prinzip anerkannt werden. Aber die Einsicht, daß die Menschlichkeit des Menschen durch einen ausschließlich transzendental-sachlichen Bezug gekennzeichnet ist, ist das Ergebnis der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für die Daseinserfüllung des Subjekts. Die Bedingungen gründen aber in der Freiheit des Subjekts, der Sollensordnung zu genügen. Der Begriff des Sollens ist die Idee, die Kant im Primat der praktischen Vernunft bestimmt hat. Anthropologisch steht dahinter die Vorstellung der sittlichen Autonomie des Subjekts. "Die Freiheit steht immer und grundsätzlich auf der Subjektseite"¹⁾.

Die Sache wird als zur Realisation menschlicher Potenz notwendiges Objekt gefordert, oder - wie es Blankertz treffend formulierte - "subjektiv ist es nur darum um das Objektive zu tun, weil es objektiv um das Subjekt geht"²⁾. Der Sinn dieses Satzes liegt darin, daß, "obwohl und weil alle Erziehung durch die Norm einer bestimmten Sache reguliert ist, Erziehung nie an einen bestimmten Inhalt gebunden sein kann. Jede beliebige Aufgabe, sofern sie nur den Anspruch eines Wertes repräsentiert, ist gleichermaßen dazu berufen, im Dienst der Personwerdung des Menschen zu stehen"³⁾.

1) a. a. O., S. 42.

2) Blankertz, Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, a. a. O., S. 61.

3) a. a. O., S. 61.

5.3 Ontologisches Sachlichkeitsverständnis in der "Pädagogik der Entsprechung"

Wird transzendente Erkenntnistheorie einerseits von den Empiristen des Dogmatismus' bezichtigt, der Sätze aufzustellen versuche, die sich der empirischen Kontrolle entziehen, so ist der Transzendentalismus andererseits gerade darin der Kritik ausgesetzt, daß er die Mensch-Sache-Beziehung nicht "tief" genug begründe. Was der Transzendentalismus gegen den Empirismus vorzutragen hat, ist nach dieser Kritik zwar stichhaltig, aber deshalb stehe der Transzendentalismus keineswegs auf festeren Füßen.¹⁾ Der von der Ontologie (Fundamentalontologie) unternommene Versuch, die Voraussetzungen der Beziehung von transzendentallem Subjekt und Objekt aufzudecken und die Grundbeziehung von Mensch und Sache ontologisch zu begründen, führt zugleich zu einem neuen Sachlichkeitsverständnis. Nach ontologischer Kritik darf weder vom Subjekt noch vom Objekt, auch nicht von der Subjekt-Objekt-Beziehung ausgegangen werden. Diese Beziehung konstituiert sich allererst unter der Bedingung der "Offenkundigkeit" von Sache und Mensch. "Man kann nicht von den Dingen selbst ausgehen; denn um das zu können, muß jene Offenkundigkeit der Dinge schon vorausgesetzt werden". Man kann andererseits auch nicht von "einem Subjekt ausgehen; denn um das zu können, muß ein Subjekt sich schon offenkundig geworden sein, also die Offenkundigkeit bereits voraussetzen"²⁾.

1) Vgl. Ballauff, Theodor: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung, Berlin 1966, S. 220f.

2) Ballauff, Theodor: Ontologische Betrachtungen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 1964, S. 241.

Martin Heidegger, auf den sich Ballauff immer wieder be-
ruft, hat in "Sein und Zeit" die ontologische Ausgangs-
position als Frage nach dem Sein bzw. nach der "Wahrheit
des Seins" bezeichnet, insofern Ontologie nicht ohne
Fundament bleiben soll.¹⁾ "Fundamentalontologie" muß bei
der "existenzialen Analytik des Daseins" ansetzen.²⁾ Ihre
"Wahrheit" lautet: "Das Wesen des Menschen beruht auf dem
In-der-Welt-sein"³⁾. Ontologische "Erkenntnistheorie"
weist also auf eine Wesensanthropologie.⁴⁾
Das "In-der-Welt-sein" ist die "Grundverfassung des Da-
seins". In der Darstellung der Grundstruktur des Menschen
als menschliches Dasein wird der cartesisch-kantische
Bewußtseinsbegriff überwunden, und an die Stelle des Ge-
gensatzes von Subjekt und Objekt tritt die "apriorische"
Einheit von Mensch und Welt im Sein, in dem die Offen-
kundigkeit gründet. Das, was vor allem "ist", ist das
Sein.⁵⁾ Das Sein zur Sprache bringen aber heißt Denken.

1) Vgl. Heidegger, Martin: Brief über den "Humanismus",
in: Heidegger, Wegmarken, Frankfurt a. M. 1967, S. 187.

2) Heidegger, Martin: Sein und Zeit, 8. Aufl., Tübingen
1957, S. 13

3) Brief über den "Humanismus", a. a. O., S. 181

4) So fordert z.B. der ontologische Sachlichkeits-Pädago-
ge F. Schulze eine Wendung der Pädagogik "vom Anthro-
pologischen weg und zum Ontologischen hin" (Pädago-
gische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958,
S. 91) Sein fundamental-ontologisches "Nachdenken über
die Zusammengehörigkeit von Sein und Mensch" (ebd.,
S.92) im Anschluß an Heideggers Philosophie ist aber
nicht weniger anthropologisch. Wohl aber ist dieses
Denken nicht mehr anthropozentrisch. Das Wesen des
Menschen wird hier im Bezug zum Sein "erhellt".

5) Heidegger, Brief über den "Humanismus", a. a. O., S. 145.

"Das Dasein existiert faktisch"¹⁾. Diese These macht die Frage nach der ontologischen Einheit von Existenzialität und Faktizität erforderlich. Der ontologische Grund der Existenzialität ist aber nach Heidegger die Zeitlichkeit. Im Wesen der Grundverfassung des Daseins liegt eine prinzipielle Unabgeschlossenheit. Dasein steht in der Aufgabe, allererst in sein Sein gebracht zu werden.

Dieser "fundamentale Befund" hat für den Menschen die Konsequenz, daß es - wie Döpp-Vorwald in Anlehnung an Heidegger sagt - "dem Menschen in seinem Dasein um sein Sein geht". Und das heißt zugleich, daß es dem Menschen in seinem In-der-Welt-sein um das Sein der Welt geht, "in der er ist und die als seine eigene zu ihm gehört"²⁾. In dieser Relation von Mensch und Welt wird zugleich die Isoliertheit und autistische Befangenheit des Ichs gesprengt, denn das Selbstsein "befindet" sich in Strukturen des Daseins, die "mit dem In-der-Welt-sein gleich ursprünglich sind: das Mitsein und Mitdasein"³⁾. Das In-der-Welt-sein weist über jene Selbstsuche hinaus. "Der Mensch hat nicht ein 'Selbst' zu suchen wie ein Seiendes, sondern er ist 'er selbst', wenn er sich dem 'Denken' und der 'Wahrheit' zugehören läßt"⁴⁾.

1) Heidegger, Sein und Zeit, a. a. O., S. 181.

2) Döpp-Vorwald, Heinrich: Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 1009.

3) Heidegger, Sein und Zeit, a. a. O., S. 114.

4) Ballauff, Systematische Pädagogik, 2. Aufl., Heidelberg 1966, S. 13.

Im Denken erschließt sich allererst das In-der-Welt-sein.¹⁾ Das Denken aber wird nicht vom Menschen aufgebracht, sondern "es bringt ihn auf". Denn "Denken" ist der Name für das, was sich mit dem Menschen ereignet, der erst in diesem Ereignis hervortritt.

Das Denken folgt aus der "Erschlossenheit". Diese "Erschlossenheit" entzieht sich der Verfügungsmacht des Subjekts. "Nicht wir bringen uns jene Erschlossenheit bei oder machen uns daran, auch einmal zu denken; vielmehr werden wir unser als Menschen in ihr ansichtig und werden von solchem Denken allererst aufgebracht"²⁾. Beim Denken geht es auch nicht um das Subjekt, sondern um das, was im Denken zum Vorschein kommt.

Die Wahrheit des Seins denken heißt zugleich, der Wahrheit zugehörig sein. Insofern der Mensch das Wesen ist, das in der Erschlossenheit, im Denken das Auszeichnende vernimmt, heißt die Wahrheit des Seins denken: "die humanitas des homo humanus denken"³⁾. Die Menschlichkeit des Menschen erfüllt sich gerade dann, wenn der Mensch Seiendes zu seinem Sein freigibt. Indem der Mensch sich zum Denken freimacht, geschieht das nicht aus Selbstgewinn oder Selbstgestaltung, sondern aus Verantwortung der Wahrheit von "Sachen", aus der "Entsprechung" dem "Anspruch der Wahrheit" gegenüber.

1) Insofern kann nicht mehr von einem schon als bekannt vorausgesetzten Menschen ausgegangen werden, wie er etwa im cogito Descartes angenommen wird. Vielmehr tritt eine anthropologische Aussage erst in der Aussage des Denkens "ans Licht". "Der Erscheinung des Menschen geht das Denken voraus, das ihn und alles Nicht-Menschliche hervortreten läßt" (Ballauff, Systematische Pädagogik, a. a. O., S. 14).

2) Ballauff, Philosophische Begründungen ..., a. a. O., S. 222.

3) Heidegger, Brief über den "Humanismus", a. a. O., S. 183.

Damit ist bereits der tiefe Sinn einer "Pädagogik der Entsprechung"¹⁾ dargelegt, deren Kern eine "Erziehung zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" ist. Am klarsten hat diesen Gedanken Ballauff ausgeführt.

Insofern der Mensch nur dann zur Menschlichkeit gelangt, "wenn er als reine Entsprechung ist"²⁾, liegt in der "Entsprechung" bereits die Norm aller pädagogischen Maßnahmen.

Mit jener Entsprechung ist zugleich die Einheit von "Tatsache" und Norm gegeben, denn sie besagt, "jedes als es selbst denkend zu vollziehen, Sprecher und Vollbringer des Seienden" zu sein, Seiendes auf erfüllte Anwesenheit hin freizugeben. Diese Menschlichkeit verlangt vom Menschen "absolute 'Selbstlosigkeit', volle Hingabe und reine Sachlichkeit"³⁾. Erst wenn der Mensch diese Formen gewonnen hat, entspricht er dem Anspruch des Seienden, der ihm auf Grund seiner Seins-Zugehörigkeit bzw. Logoszugehörigkeit, wie Ballauff an anderer Stelle und mit der Wendung zur Antike hin darlegt,⁴⁾ zugehört.

-
- 1) Ballauff, Die Grundstruktur der Bildung, Weinheim o.J., S. 99, Schaller, Klaus: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961, S. 109.
 - 2) Ballauff, Die Grundstruktur der Bildung, a. a. O., S. 99
 - 3) Ballauff, Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, in: 4. Ergänzungsheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1966, S. 19.
 - 4) Ballauff, Philosophische Begründungen der Pädagogik, a. a. O., S. 13. Hiermit meint Ballauff auch, jene Position wieder erreicht zu haben, wie sie in Heraklits "Logos" zum "erstenmal denkbar und sagbar wurde" und die in der Folge die "abendländische Bildungsgeschichte" hervorgerufen habe. Vgl. Philosophische Begründungen ..., a. a. O., S. 24.

Die Fähigkeit reiner Sachlichkeit ist dem Menschen nicht von Geburt aus gegeben. Seine Unvollkommenheit und "Unnatürlichkeit" ruft Erziehung auf den Plan und findet in der "Bildung ihre positive Wendung"¹⁾.

Bildung aber besagt hier nicht mehr die "reflexive Einheit von Gesinnung, Wissen und Können in Gestalt einer individuellen Persönlichkeit", sondern Bildung wird in "besonnener Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" erfüllt.²⁾

Von hier aus wird bereits ersichtlich, daß es bei diesem Sachlichkeitsverständnis nur eine Bildungsform geben kann. Bildung bezeichnet den "Hervorruf" des Menschen als "Denker und Sprecher des Seins vom Seienden"³⁾. Darin findet auch eine Berufsbildung ihre Norm. Die "Berufung" ist in diesem Bildungsverständnis schon immer einbezogen.⁴⁾ Allerdings wird hierbei unter Berufung nicht auf die religiöse Herkunft und das Verhältnis von berufender Instanz und dienender Ausführung durch das jeweilige Subjekt Bezug genommen, sondern Berufung ist hier als Anspruch zur Wahrung des Seins des Seienden zu verstehen, bei welchem das Subjekt seines Selbstseins und der Autonomie seines Willens im Denken enthoben ist.⁵⁾ Recht verstandene Berufsbildung kann dann nur heißen, Vermittlung der sachlichen Grundlagen und Be-sinnung der Berufstätigkeit, d.h. "Einsicht in ein umfassendes Ganzes, letztlich des Ganzen, in dem nicht nur jede Tätigkeit sich vollzieht, sondern von dem her sie

1) a. a. O., S. 12.

2) a. a. O., S. 236.

3) a. a. O., S. 236.

4) Schaller spricht in diesem Zusammenhang zur Abhebung vom Beruf von "Beruflichkeit". Vgl. Schaller, Der Gebildete heute, Sachwalter und Mitmensch, Bochum 1962, S. 105.

5) Vgl. Ballauff, Systematische Pädagogik, a. a. O., S. 26f.

sich auch bestimmt"¹⁾.

Wenn der wirtschaftliche Beruf heute in hohem Maße Spezialisierung und Qualifizierung verlangt und zugleich in demselben Maße der Terminierung unterliegt, kann der Sinn einer Berufsbildung wie der pädagogische Auftrag der Berufsschule nur aus der humanen Bedeutung des Berufs gerechtfertigt werden. So fordert eine recht verstandene Einführung in die moderne Arbeitswelt gerade ihr Gegenteil: "Hinführung zur Wahrheit"²⁾. "Von hier aus gesehen", so konstatiert Ballauff, "ist jede Schule 'Berufsschule', gerade weil sie keine ist"³⁾.

Auf der Grundlage von Heideggers Fundamentalontologie versucht auch Schulze eine Pädagogik der Sachlichkeit zu entwerfen.

Nach Schulze unterscheidet sich die Haltung des Menschen, die vom Seienden selbst, von den "Sachen" ihre Orientierung erhält, die "sachliche Sachlichkeit", wesentlich von dem im technischen Bereich geltenden Herrschaftsanspruch über die Sachen, den er "technische Sachlichkeit" nennt.⁴⁾

Technische Sachlichkeit wird zum Ausdruck der "Eroberung der objektiven Welt und ihrer Unterwerfung". Aber diese technische Sachlichkeit wirkt auf den Menschen zurück, indem sie ihn an ihn selbst und an seine "Apparate" fesselt. In der technischen Befangenheit des Menschen wird er zum neurotischen Fall.

Die neue Sachlichkeit aber will den Menschen gerade von allen Maßnahmen befreien, durch die er die Dingwelt in Abhängig-

1) Ballauff, Schule der Zukunft, 2. Aufl., Bochum o.J., S. 45.

2) a. a. O., S. 28f.

3) a. a. O., S. 45.

4) Schulze, Pädagogische Strömungen der Gegenwart, a. a. O., S. 101.

keit von sich zu bringen und zu erhalten versucht"¹⁾. An die Stelle der technischen Verfügbarkeit tritt die "Freiheit zum Du und zur Sache" im Vorgang der Besinnung. Besinnung ist ein "Sichfallenlassen in den Sinn und Wert der Sachverhalte und Gewinn einer neuen Sachlichkeit", der "sachlichen Sachlichkeit"²⁾.

Diese "Besinnung" tritt bei Schulze in einem epochalpädagogischen Ansatz neben die Bildung. Während Bildung durch jene Dialektik des Geschehens durch "Aufnahme von außen und Entfaltung von innen" gekennzeichnet wird, tritt mit zunehmendem Alter des Menschen ein "Sichhingeben an den Sinn" stärker hervor, der für die sachliche Sachlichkeit Voraussetzung ist.³⁾

Zum genus proximum pädagogischer Leitvorstellungen wird daher nicht der Bildungsbegriff, sondern der Erziehungsbegriff in einer neuen Bestimmung. "Erziehung ist Hilfe", sie möchte den "heranwachsenden Zöglingen helfen, in einem Substanzanreicherung und Horizonterweiterung umfassenden Bildungsvorgang diejenigen zu werden, die zu werden sie schöpfungsmäßig angelegt sind"⁴⁾.

1) a. a. O., S. 98.

2) a. a. O., S. 101.

3) a. a. O., S. 95.

4) a. a. O., S. 102.

5.4 Transzendent-personalistische Sachlichkeit

Fundamentalontologisch begründetes Sachlichkeitsdenken und sein korrelativer Bildungsbegriff stoßen selbst bis an die Grenze ihrer Aussagefähigkeit vor. In der Geschöpflichkeit des Menschen, im Problem der Individualität und der Ordnung des Seins, in der Frage nach der berufenden Instanz des Seins wird die Transzendierung dieses Ansatzes nahegelegt.

Ein Hinausgehen über diese Grenze der Deutung ist unter der Bedingung möglich, daß der Sinn des Seins sich aus sich selber offenbart. Diese Bedingung wird im folgenden Sachlichkeitsmodell aufgegriffen, aber bereits bei Schaller angedeutet: Die "Pädagogik der Entsprechung" ist "selbst nicht ohne den ständigen 'Dienst des Evangeliums' zu verstehen... Nur eine Welt konnte sich auf diese Pädagogik besinnen, der die frohe Botschaft an ihrem Ursprung gesagt ist, auch wo sie dies vielleicht vergessen möchte"¹⁾. Demgegenüber versucht Ballauff, "ohne Teleologie und Theologie, ohne Ideologie und Analogie" auszukommen.²⁾ Aber die "tiefste Gefährdung", wie Ballauff selbst sagt, die dieser Pädagogik droht "aus der Spannung zwischen Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, aus ihrem möglichen Gegensatz und ihrer gegenseitigen Durchkreuzung"³⁾, treibt diesen Ansatz über sich selbst hinaus zu einer Position, wie sie etwa in der philosophischen Anthropologie Hengstenbergs grundgelegt ist.

-
- 1) Schaller, Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, a. a. O., S. 109.
 - 2) Ballauff, Systematische Pädagogik, a. a. O., S. 68.
 - 3) Ballauff, Systematische Pädagogik, 3. Aufl., Heidelberg 1970, S. 173.

Zunächst stimmt Hengstenbergs Sachlichkeits-Verständnis mit dem fundamentalontologischen überein: Sachlichkeit ist Seinshingabe. Der Gefahr der "Antinomie von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" (Ballauff) ist der Ansatz Hengstenbergs enthoben, da das Sein in seiner Ordnung (Zweckstufenordnung) offenbar ist. Sachlichkeit heißt hier also, die allen "Seinsbereichen" gegenüber seinsgerechte Haltung, wobei unter Sache das in dieser Ordnung stehende Seiende schlechthin zu verstehen ist. Gemäß dieser Ordnung ist die Antinomie ausgeschlossen. Ebenso ist das Problem der Individualität des Subjekts im theistisch-transzendenten Personalitätsprinzip Hengstenbergs gelöst.¹⁾

Auf den Ansatz Hengstenbergs nimmt Lorenzen in seiner Arbeit über den "Auftrag der Erziehung" weitgehend Bezug.²⁾ Allerdings unterscheidet Lorenzen - durchaus der Zweckstufenordnung entsprechend - zwischen Sache und Mitmensch, auf die er zwei Formen von Sachlichkeit anwendet, deren letztere er "Bruderschaft" nennt.

Lorenzen versucht zu zeigen, "daß mit überkommenen Bildern von Erziehung ein rechtes Verhältnis des Menschen in seiner Zeit und in seiner Welt nicht gefunden werden kann. Hineinwachsen in die Welt und Gewinnung eines Standortbewußtseins, aus dem heraus in personhafter Verantwortung durch Teilnahme an der Welt und an den Mitmenschen entsprochen wird, das ist Erziehung in zeitgemäßem Verständnis"³⁾.

Als neuen Ansatz rückt Lorenzen das Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit in den Mittelpunkt seiner pädagogischen

1) Vgl. Kap. 3.2

2) Lorenzen, Hermann: Der Auftrag der Erziehung. Zur pädagogischen Grundfrage nach dem Verhältnis von Mensch und Welt, Ratingen 1964.

3) a. a. O., S. 11.

Erörterung. "Das Beziehungsverhältnis von Mensch und Wirklichkeit findet seine Grundlage in dem Verständnis der Welt als Geschöpf Gottes. Das Wesen der Welt als Gottes Schöpfung ist Ordnung. In sie sind menschliches, tierisches, pflanzliches Leben, Dinge und Sachen ihrem Wesen entsprechend sinnvoll eingeordnet"¹⁾.

Die Welt als der umfassende Bezugsrahmen, erscheint hier in einer transzendenten Geordnetheit, in die der Mensch eingefügt ist als Glied, so daß er sich selbst nur wirklich erfährt, indem er sich "an das Ganze gebunden" weiß. Es gibt dabei keinen Gegensatz zwischen Mensch und Welt, keine "Trennung von Ich und Welt, die einander wie Subjekt und Objekt gegenüber stehen", sondern nur einen Auftrag, "sich mit der Welt, so, wie sie ihm gegeben ist, und mit der Welt, so, wie sie ihm aufgegeben ist, auseinanderzusetzen"²⁾. Der Mensch erscheint als der Verwalter der Welt, der den Ansprüchen, die die Welt an ihn stellt, zu entsprechen hat.³⁾ Und in Entsprechung und Bruderschaft liegt zugleich seine der Ordnung gemäße Selbstverwirklichung.⁴⁾

1) a. a. O., S. 54.

2) a. a. O., S. 55.

3) Insofern der Weltbezug auf den Mitmenschen gerichtet ist, gilt das Verhältnis der "Bruderschaft", weil beide Teile das gleiche "Maß an menschlicher Freiheit und Würde besitzen" (a. a. O., S. 74). Hier tritt an die Stelle der Entsprechung der Dialog.

4) Zur Charakterisierung dieses Wechselverhältnisses bezeichnet Lorenzen die "Sache" auch als das "Andere" (a. a. O., S. 59, 64, 71). Damit meint Lorenzen jedoch keineswegs jene dialektisch-reflexive Grundstruktur transzendental-objektivistischer Sachlichkeit, denn Sachlichkeit im Verständnis von Lorenzen meint das aus der "Liebe = Agape" entspringende Anerkennen des Anderen in seinem Sosein und dessen Freigabe gerade unter Absehung des Subjekts.

An diesem Rahmen hat sich alle Pädagogik zu orientieren. Grundlegend für den pädagogischen Ansatz ist das "Hineingestelltsein und Hineingestelltwerden" des Menschen in Welt und Wirklichkeit. Daraus leitet sich die "Erziehung zur Sachlichkeit" ab, denn die "Sachlichkeit bezeichnet den richtigen Weltbezug des Menschen"¹⁾. Erziehung zur Sachlichkeit geschieht in einer Erziehung zur "Offenheit", zum "Aufgabenbewußtsein" und zur Verantwortung.²⁾ Die "Standortgewinnung" jedes einzelnen geschieht vielmehr über den "Weg der vorurteilsfreien Sinnvergewisserung des Gegenstandes", d.h. daß der Gegenstand "in seiner Wirklichkeit vorurteilsfrei und gründlich studiert und gekannt wird" unter Absehung seiner Dienstbarkeit für "fremde Zwecke".³⁾ "Die Bereitschaft, aus Einsicht in die Seinsbedingungen und die Gemäßheit ihrer Ansprüche Entscheidungen zu treffen und dafür die volle Verantwortung zu übernehmen, das ist die Aufgabe der Erziehung zur Sachlichkeit und zur Sach-Verwaltung"⁴⁾. Erziehung zur Bruderschaft heißt dementsprechend "Erziehung zur Ehrfurcht" und Partnerschaft.⁵⁾

Vom "Dienst des Geistes am Leben" her nimmt Buber den Sachlichkeitsbegriff auf.⁶⁾ Wirklichkeit selbst strukturiert sich nach Buber stufenweise dialogisch.⁷⁾ Sie hat ihren letzten Bezugspunkt im "absoluten Du".⁸⁾

1) a. a. O., S. 69.

2) a. a. O., S. 71.

3) a. a. O., S. 64, 68.

4) a. a. O., S. 72.

5) Vgl. a. a. O., S. 84ff.

6) Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, S.33.

7) Ders.: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1962, S. 65f.

8) Vgl. Faber, Werner: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, 2. Aufl., Ratingen 1967, S. 109ff. Faber weist hier nach, daß die Du-Beziehung in einem letzten Sinn eine "religiöse Kategorie" ist.

Der Sachlichkeitsbegriff wird hierbei zum Strukturbegriff jener Dialogik.¹⁾ Es besteht eine enge Beziehung zur Sachlichkeitsauffassung Hengstenbergs als "Konspirieren" mit dem Seinsentwurf des Begegnenden.²⁾

Aufgabe dialogischer Erziehung ist die "Führung zur Dialogfähigkeit". Unter diesem Kriterium wird auch eine Differenzierung von allgemeiner und Berufs-Erziehung hinfällig, insofern diese auf den Dienst und Teilhabe an der Gemeinschaft hinführt. "Dialogische Erziehung geschieht nicht in einem luftleeren Raum der Beziehung, sondern in und an der Gemeinschaft. Eine Aufteilung der Erziehung nach 'Bereichen' wird irrelevant"³⁾.

1) Vgl. Buber, Reden über Erziehung, a. a. O., S. 33.

2) Auf die enge Beziehung zwischen Hengstenbergs Sachlichkeitsverständnis und der Dialogik Bubers hat bereits Faber hingewiesen. Vgl. Faber, Das Dialogische Prinzip ..., a. a. O., S. 120.

3) Faber, Das Dialogische Prinzip ..., a. a. O., S. 175.

6. Der Zusammenhang von positiv-objektivistischer Sachlichkeit und Berufsbildungstheorie bei Johannes Riedel

6.1 Zur methodologischen Grundlegung des arbeitspädagogischen Ansatzes

1. Als Konsequenz der Kritik an der "klassischen" Berufsbildungstheorie war gerade vom empirischen Standpunkt die Forderung nach gründlicher Berufsforschung¹⁾, nach Arbeits- und Berufsanalysen²⁾, nach einer Zuwendung zu und dem Ausbau der Arbeitswissenschaft für pädagogische Belange³⁾ erhoben worden. Insbesondere für letzteren Aspekt gilt Riedel als einer der markantesten Vertreter in der Arbeits- und Berufspädagogik. In seinen zahlreichen Veröffentlichungen nimmt nicht nur die "sachliche Einstellung", objektiviert als Sachgesetzmäßigkeit, eine zentrale Stelle ein, sondern er hat insbesondere in seinen zuletzt erschienenen Werken eine relativ geschlossene Berufsbildungstheorie entwickelt. Gegenüber den weitgehend metaempirischen Bildungsmodellen kann das Charakteristikum seines Ansatzes darin gesehen werden, daß die an die Arbeitswissenschaft anknüpfende Arbeitsanalyse der entscheidende induktive Ansatz für sein Modell der Berufserziehung darstellt.⁴⁾

-
- 1) Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963, S. 4.
 - 2) Riedel, Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht, Braunschweig 1957, S. 5.
Molle, Fritz: Leitfaden der Berufsanalyse, Köln und Opladen, 1965, S. 12.
 - 3) Abel, Heinrich: Lehren und Lernen in der industriellen Gesellschaft, in: Berufspädagogische Zeitschrift, 1960, S. 28, Riedel an verschiedenen Stellen.
 - 4) Vgl. Riedel, Arbeits-Analyse und Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1957, S. 760, 765.

Dabei wird die sachliche und persönliche Bewährung des Menschen in der Berufswelt zum pädagogischen Kriterium erhoben.

Sachlichkeit tritt dabei zunächst als empirische Sachgesetzlichkeit in Erscheinung, die entsprechend dem arbeitsanalytischen Ansatz durch die technologischen und ergonomischen Bedingungen bestimmt werden kann, die zugleich die objektive, d.h. vom Gegenstand her geforderte Grundlage für das Gelingen einer auf Veränderung dieses Gegenstandes abzielenden Arbeit abgibt.

In der Ausweitung dieses Ansatzes der Sachlichkeit auf die Lern- und Bildungstheorie, insbesondere der Selbstbildung, überschreitet Riedel die Grenzen des empirischen Ansatzes. Der Sachlichkeitsbegriff bleibt aber stets auf die dem materialen Gegenstand immanente Sachgesetzlichkeit bezogen.¹⁾ Entsprechend der Kennzeichnung positivistischen Sachlichkeitsverständnisses bleibt bei diesem Ansatz die Gewinnung eines zielbestimmenden Sinnkriteriums außerhalb ihrer Sichtweite. "Das eigentliche Ziel, das der Arbeit ihren Sinn gibt, ist nicht etwa das der Werkzeichnung entsprechende Werkstück, sondern etwas ganz anderes: das nämlich, was mit dem der Werkzeichnung entsprechenden Fertigstück im Leben draußen geschehen soll"²⁾. Die Sinnentscheidung fällt selbst außerhalb der technologischen Betrachtung, sie ist "sozialer Art" und führt im pädagogischen Aufriß zur anthropologischen Dimension des Arbeitens und Produzierens.

1) Wie dieser Überschrift wissenschaftsmethodisch abgesichert wird, ist bei Riedel allerdings problematisch.

2) Riedel, Arbeits-Analyse und Berufserziehung, a. a. O., S. 763.

2. Riedel kommt das Verdienst zu, daß er das Problem von Erziehung und Bildung durch die berufliche Arbeit neu stellte und zu einer gegenüber Kerschensteiner anderen Lösung kam.

War die "klassische" Berufsbildungstheorie noch weitgehend am handwerklichen Leitbild orientiert, das durch drei Merkmale charakterisiert werden kann: Ganzheitlichkeit, Kontinuität und Qualifikation¹⁾, so bezieht Riedel die industrielle Berufsarbeit weitgehend mit ein. Doch soll sich diese nach Riedel unter Kriterien auszeichnen, die in neuer Form Momente des alten Leitbildes aufnimmt. Insbesondere würde unter Verzicht auf jenes ursprünglich religiöse, heute aber weitgehend säkularisierte Sinnkriterium, das dem Berufsbe- griff einen noch heute anhaftenden positiven Wertakzent verleiht - wie z.B. Blankertz hervorhebt - der Beruf zu einem zumindest wertambivalenten sozialen Moment verflacht, bei dem es nicht mehr zu einer Verantwortung des Menschen für eine Menschlichkeit im ökonomisch-sozialen Bereich kommt. Naheliegend ist dann die Vorstellung, daß der vom homo humanus getrennte homo oeconomicus des klassischen Liberalismus zum Leitbild erklärt wird, das die materiell unbefriedigte Subjektivität zum alleinigen Motiv wirtschaftlicher Handlungen nimmt.

Der Versuch einer Bildungstheorie, die ausdrücklich an der wirtschaftlichen Arbeit ansetzt, aber dem humanistischen Bildungsbegriff noch verpflichtet bleibt, kann auch nach Riedel nur im Rückgriff auf jene explizit oder implizit gegebene Prämisse gelingen, daß es in allen bildungsrelevanten Situationen um den "ganzen Menschen" gehen müsse.

1) Vgl. Blankertz, Herwig: Zum Begriff des Berufs ..., a. a. O., S. 31ff. Blankertz bezieht diese Merkmale auf die vorindustrielle Arbeitswelt schlechthin.

Dieser Ansatz führt Riedel notwendigerweise zur Konfrontation mit der Arbeitswissenschaft und hier insbesondere mit dem "Taylorismus".

In der Darlegung der Bildungseffizienz wirtschaftlicher Arbeit muß Riedel auch gegen die Forderung nach weitestgehender theoretischer Berufsbildung Stellung beziehen. Hier geht Riedel vom historischen Hintergrund des handwerklich-ständischen Berufslebens aus, dessen Bildungsmodell auf alle außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen verzichtete. Er gibt aber die gesellschaftlichen Bedingungen an, unter denen dieses Modell nur praktikierbar war. Als primäres Kennzeichen stellt Riedel hierfür die Identität von Berufs- und Lebensordnung heraus. Ist diese Bedingung in der industriellen Gesellschaft nicht mehr gegeben, so fordert das eine Theoretisierung der Berufsbildungsinhalte notwendig heraus, die die fachlichen und sozialen Zusammenhänge wieder überschaubar macht.

"Im alten Handwerk - und in anderen Berufen war es ähnlich - erfaßte die Lehrzeit den ganzen Menschen; er wuchs allseitig in einen bestimmten sozialen Lebensraum mit seiner eigentümlichen Wertordnung und seiner eigenen Kultur hinein, und dieses Hineinwachsen prägte ihn bis in die Tiefe, so daß gar kein Bedürfnis nach besonderen Bildungsmaßnahmen bestand. Je mehr sich aber die alten festen Berufsordnungen, die zugleich Lebensordnungen waren, auflösten, und je mehr in der praktischen Berufserziehung die reine Leistungsvorbereitung auf einem engen Feld in den Vordergrund trat, je weniger dabei aber die fachlichen und sozialen Zusammenhänge der isoliert erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse überschaut werden konnten, desto dringlicher wurde es, in der Berufserziehung sowohl nach der fach-theoretischen wie nach der allgemein-menschlichen Seite hin mehr zu bieten, als es eine simple

Einführung in die Arbeit tun konnte"¹⁾.

Riedel sieht nun die Gefahr, daß im Verlaufe dieser Entwicklung die Bedeutung der praktischen Berufserziehung unterschätzt werden könnte, und ist von Anfang an in seinen arbeitspädagogischen Ansätzen um das rechte Verhältnis von "theoretischer" und arbeitspraktischer Bildung bemüht, insbesondere aber den "Erziehungs- und Bildungswert der praktischen Ausbildung" klarzustellen.²⁾

3. Arbeitswissenschaft und Pädagogik

Ein auf die Arbeitswissenschaft rekurrerender pädagogischer Ansatz muß heute umso interessanter erscheinen, als nach der Überwindung der ersten Phase der Arbeitswissenschaft, die sich ausschließlich auf die "Time and Motion Study" bezog, die Arbeitswissenschaft selbst sich zur "Wissenschaft von der Arbeit in ihrem vollen Umfange"³⁾ ausweitete und ihr nachge-
rade eine Brückenfunktion zwischen den nach der Rikertschen wissenschaftsmethodischen Differenzierung herbeigeführten Trennung von Kultur- und Naturwissenschaft zugesprochen wird.⁴⁾

Damit erhebt sich die Frage, inwiefern die wissenschaftstheoretische Besinnung der Arbeitswissenschaft dies zu begründen vermag. Vor dem Hintergrund ihrer historisch ersten Ansätze scheint dieser Anspruch allerdings nicht ge-

1) Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, in: Blättner, Kiehn, Monsheimer, Thyssen (Hrsg.), Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960, S. 106f.

2) a. a. O., S. 107.

3) Hilf, Hubert Hugo: Arbeitswissenschaft. Grundlagen der Leistungsforschung und Arbeitsgestaltung, München 1957, S. 23.

4) a. a. O., S. 23ff.

rechtfertigt, insofern sie sich auf die naiv-positivistischen Modelle von Taylor und Gilbreth beruft.¹⁾

So unterschiedlich die arbeitswissenschaftlichen Ansätze auch sein mögen, Einigkeit besteht darin, daß die Arbeitswissenschaft selbst ihren Ursprung der Entwicklung der industriellen Arbeit verdankt: sie also an einer Stelle der wirtschaftlichen Entwicklung ansetzte, wo nach Marx'scher Kritik die These vom Zusammenhang von Persönlichkeitsentfaltung und wirtschaftlicher Tätigkeit schon zur Ideologie geworden war.²⁾

Arbeitswissenschaft und noch mehr eine auf diese sich berufende Arbeitspädagogik steht dann von vornherein in Verdacht, Rechtfertigung gesellschaftlicher Verhältnisse zu sein, die dieser Rechtfertigung bedürfen. Arbeitswissenschaft hat sich nicht immer der kritischen Selbstreflexion unterzogen. Sie war zum Teil mehr auf Produktivitätssteigerungen ausgerichtet als auf das, was ihre Mindestnorm sein sollte: die Erhaltung der menschlichen Arbeitskraft.³⁾ Allerdings war in ihr auch ein "humaner" Impuls wirksam. So schreibt A. Mayer in einem historischen Exkurs zur Betriebspsychologie: "Aus den konkreten Auswirkungen der Industrialisierung und neuartigen Rationalisierung der industriellen Arbeit entstanden schon früh die ersten Impulse und Versuche zu ihrer 'Rehumanisierung'".

1) Edholm, C. G.: Probleme der Arbeitswissenschaft. Eine Einführung in die Ergonomie, München 1967, S. 12, Brown, James A. C.: Psychologie der industriellen Leistung, Hamburg 1956, S. 7.

auch Hilff sieht in Taylor und Gilbreth die ersten Ansätze der Arbeitswissenschaft. Eine Ausweitung dieser Ansätze tritt erst da in Erscheinung, wo das "Zentralproblem für die Arbeitsforschung - die Erforschung der menschlichen Leistungsmöglichkeiten" im kulturellen Kontext gesehen wird.

2) Marx bezieht diese Aussage vor allem auf die durch die kapitalistische Wirtschaftsstruktur "entfremdete Gesellschaft", wie sie in der "modernen Nationalökonomie" seiner Zeit proklamiert wurde, in der "die menschliche Individualität ... selbst zu einem Handelsartikel" geworden war. Marx, Karl: Aus den Exzerptheften: Die entfremdete und die unentfremdete Gesellschaft, Geld, Kredit und Menschlichkeit, zit. nach der Ausgabe von I. Fetscher, Frankfurt a. M. 1966, S. 251.

3) Vgl. Brown, Psychologie der industriellen Leistung, a. a. O., S. 9ff.

Die wissenschaftlichen Bemühungen sammelten sich zu einer jetzt entstehenden Arbeitswissenschaft¹⁾.

Frederic Winslow Taylor, einer der ersten Arbeitswissenschaftler und zugleich der "erste 'Leistungs-Experte' ('efficiency engineer')", hatte mit seinen Arbeitsexperimenten zunächst eine erhebliche Leistungssteigerung bei bestimmten Arbeitsverrichtungen und angehobenem Lohnanreiz bewirkt und hatte wohl auch gehofft, "die von ihm eingeleitete Bewegung werde nicht nur den industriellen Arbeitsertrag fördern, sondern auch dem Lebensstandard und der Gesundheit der Arbeiter zugute kommen; aber viele Arbeiter sahen in seinen Methoden nur eine Form der Ausbeutung, was nicht weiter verwunderlich ist. Denn zum Teil wurde Taylors Erfolg nach der Zahl der entbehrlich gewordenen Arbeiter bemessen. Auch er selbst vertrat die Ansicht: 'Alle Arbeitnehmer sollten bedenken, daß jede Firma an erster und letzter Stelle dazu da ist, Dividenden auszuschütten'"²⁾.

Die Forschungen Taylors und - in Fortsetzung - Frank B. Gilbreths wirkten insbesondere in den "Zeitstudien" (Time and Motion Studies) fort. Brown zeigt, daß in dieser ersten Phase der Arbeitswissenschaft³⁾ der anthropologische Interpretations-

1) Mayer, Arthur: Die Betriebspsychologie in einer technisierten Welt, in: Mayer und Herwig (Hrsg.), Betriebspsychologie, Handbuch der Psychologie, Bd. 9, Göttingen 1961, S. 11.

2) Brown, Psychologie der industriellen Leistung, a. a. O., S. 9.

3) In dieser Phase befindet sich die Praxis des Arbeitsstudiums heute noch weitgehend. Erst in jüngster Zeit wird - auch hier zum Teil ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Rentabilität - die Bedeutung der "Makrostruktur" des Betriebes im "Industrial Engineering" gegenüber der Time and Motion Study hervorgehoben. Vgl. Schlaich, Konrad: Inhalt und Chancen des Industrial Engineering in der deutschen Wirtschaft, in: Refa-Nachrichten, 22. Jg., 1969, H. 1, S. 1ff.

Ansatz weitgehend mit den "aus den Anfangsstadien der Industriellen Revolution herrührenden Überzeugungen der Unternehmer" konform ging. "Hinter jedem Experiment stand die stillschweigende Annahme, daß die menschliche Natur aus einem Bündel unveränderlicher Eigenschaften bestehe; daß die meisten faul und arbeitsscheu seien, lediglich von Furcht und Habgier getrieben würden, möglichst wenig tun und dabei möglichst viel verdienen wollten"¹⁾. In diesem Bild des homo oeconomicus erscheint der Mensch als rationales Wesen, das gemäß den motivationalen Prinzipien von Lust und Unlust "seine Vernunft vorwiegend dazu benützt, genau zu berechnen, welches Maß an Befriedigung sich mit dem geringsten Maß an Anstrengung erreichen, oder welches Maß an 'Unbehagen' sich vermeiden läßt"²⁾.

Einen ersten entscheidenden neuen Impuls erhielt die Arbeitswissenschaft durch die Hawthorne-Untersuchungen³⁾, die in der Folgezeit das anthropologische Bild des arbeitenden Menschen entscheidend veränderten. Sie leiteten das ein, was Ghiselli und Brown allgemein "development of emphases on human factors" nennen.⁴⁾

-
- 1) Brown, Psychologie der industriellen Leistung, a. a. O., S. 10.
 - 2) ebd.
 - 3) Zur Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Untersuchungen und der kritischen Stellungnahmen s. Landsberger, Henry A.: Hawthorne Revisited. Management and the Worker, its Criticisms, and Developments in Human Relations in Industry, 2. Aufl., New York 1961. Landsberger zeigt zugleich einige darauf aufbauende Forschungsrichtungen. Auf die arbeitspädagogische Relevanz dieser Untersuchungen weist auch Riedel hin. Vgl. Riedel, Einführung in die Arbeitspädagogik, a. a. O., S. 15.
 - 4) Ghiselli, Edwin E.; Brown, Clarence W.: Personnel and Industrial Psychology, 2. Aufl., New York, Toronto, London 1955, S. 2.

Doch blieb die quantitative Leistung entsprechend der experimentellen Technik weitgehend das Außenkriterium. G. Elton Mayo, der die Hawthorne-Experimente leitete, vertrat selbst den szientistischen Standpunkt, der eine strenge Reihenfolge der Stufen empirischer Erkenntnisgewinnung - angefangen von wertfreien Fakten - anerkennt. "Beobachten - Erfahrungen sammeln - Experiment und logische Auswertung: das ist die Reihenfolge, in der man vorgehen sollte"¹⁾.

Der Bereich der Arbeitswissenschaft ist heute zum Teil sehr weit gesteckt. Er umfaßt zunächst und im engeren Sinne ausschließlich die Ergonomie, die Edholm definiert als "die physiologischen, anatomischen und psychologischen Aspekte des Menschen in seiner Arbeitsumgebung"²⁾.

Arbeitswissenschaft im weiteren Sinne umfaßt die Arbeitsorganisation mit und kann sich bis zur Kulturlehre weiten. So etwa möchte Hilf die Arbeitswissenschaft auf alle Wissenschaften gründen. "Die Arbeitswissenschaft nutzt zunächst das

-
- 1) Zit. nach Brown, Psychologie der industriellen Leistung, a. a. O., S. 66.
Dieser szientistische Standpunkt (nach Popper) wird heute noch weitgehend in der Arbeitswissenschaft vertreten. So halten beispielsweise Ghiselli und Brown in einem der wichtigsten arbeitspsychologischen Werke daran fest: "Facts are the backbone of the scientific method" (Personnel and Industrial Psychology, a. a. O., S. 5).
 - 2) Edholm, O. G.: Probleme der Arbeitswissenschaft. Eine Einführung in die Ergonomie, München 1967, S. 21.
Der in den angelsächsischen Ländern geläufige Terminus "human engineering" bezieht sich noch heute fast ausschließlich auf die optimale Arbeitsplatz- und Arbeitsgerätegestaltung. Zum zentralen Gegenstand wird dabei häufig die singuläre Betrachtung des Mensch-Maschine-Systems. So beispielsweise bei McCormick, E. J.: Human Factors Engineering, 2. Aufl., New York 1964. Der weiter gefaßte Bereich wird mit "Work System", "Industrial Engineering", "System Development" oder auch "Science of Work" bezeichnet. Doch ist hier, wie übrigens auch in Deutschland, die Terminologie keineswegs einheitlich.

vorhandene Wissen in allen Grundwissenschaften aus, um ihren Gegenstand - die Beziehungen des Menschen zu seiner Arbeit und speziell die Voraussetzungen und Wirkungsmöglichkeiten der menschlichen Arbeitsleistung - möglichst vielseitig zu beleuchten. Deshalb besitzt die Arbeitswissenschaft Beziehungen zu allen Wissensgebieten"¹⁾. Bei der Einführung eines quantifizierenden Leistungskriteriums werden die kulturellen, sozialen und humanen Faktoren allerdings bloße Vor- oder Randbedingungen des "Zentralproblems für die Arbeitsforschung", nämlich "die Erforschung der menschlichen Leistungsmöglichkeiten"²⁾. "Als Leistungsmaßstab (Leistungsnorm) wird dabei die von einem Menschen in seinem Arbeitsleben erfüllbare Arbeitsleistung angesehen. Diese Lebensleistung muß die Forderung der Nachhaltigkeit erfüllen, d.h. sie muß sich für die Dauer eines Arbeitslebens und außerdem von Generation zu Generation in einer optimalen, dem Lebensalter angepaßten Form aufrechterhalten lassen"³⁾. Arbeitswissenschaft im weiteren Sinne umfaßt der Intention nach die Spannung von ökonomischer Leistung und individueller "Lebensbefriedigung", auch wenn es zunächst fraglich ist, inwiefern der Anspruch von ihren empiristischen Kriterien her erfüllbar ist.⁴⁾

-
- 1) Hilf, Hubert Hugo: Einführung in die Arbeitswissenschaft, Berlin 1964, S. 35.
 - 2) a. a. O., S. 32, S. 78.
 - 3) a. a. O., S. 31. Ähnlich betont auch Moede im Zusammenhang der Zielbestimmung einer betrieblichen Arbeitswissenschaft: "Das Ziel der betrieblichen Arbeitswissenschaft ist Erhöhung der Arbeitsproduktivität, bei Schutz, Erhaltung und Steigerung der Arbeitskraft", Moede, Walther: Betriebliche Arbeitswissenschaft, Essen 1954, S. 10.
 - 4) In Bezug auf den Arbeitenden orientiert sich die Arbeitswissenschaft nach Hilf an der Norm der "Lebensarbeitsdauer" und fordert, "daß nach Ablauf dieser Zeit der Übergang in den Ruhestand sich in einer Verfassung vollzieht, die eine zwar alters-, aber nicht arbeitsbedingte Minderung der Leistungsfähigkeit aufweist", a. a. O., S. 31.

Die Position der Dualität der Zielkriterien ist auch für die in den letzten Jahren forcierte sozialistische Arbeitswissenschaft gegeben. Auch hier geht es "um die Projektierung und Realisierung optimaler Arbeits-, Leistungs- und Lebensbedingungen" mit dem Ziel, "die sozialistische Persönlichkeit allseitig zu entwickeln und zugleich die höchstmögliche wirtschaftliche Effektivität zu erreichen"¹⁾. Doch ist diese Dualität sofort harmonisiert, indem prätendiert wird, daß "die menschliche Persönlichkeit" unter "sozialistischen Produktionsverhältnissen" in ihrer "Einheit und Universalität" "existiert und sich entwickelt"²⁾.

4. Nach den vorausgegangenen Ausführungen ist zu verstehen, daß Riedel, der selbst seine wissenschaftliche Laufbahn über die Arbeitswissenschaft genommen hat, gerade dort seinen pädagogisch relevanten Ansatz findet, wo er sich produktiv von der "Arbeitswissenschaft" absetzt.

So sperrt sich Riedel gegen Taylors technologisch-individualistische Partialtheorie der Arbeit, der Spaltung des "Lebensproblems Arbeit" in eine "Welt der Arbeit" (die nicht nur raum-zeitlich abgegrenzt ist, sondern die auch den Menschen auf die Arbeitskraft im mechanistischen Verstande reduziert) und einen Bereich des "ganzen" Menschseins in der Freizeit.

Riedel nimmt damit gegen die Begrenzung des wirtschaftlich-technologischen Handelns auf rein formalistischer Basis und gegen die Atomisierung der Arbeitsleistung Stellung. Deutlich prägt sich diese Position im Aspekt des korrelativen Zusammenhangs von fortschreitender Arbeitsteilung und Verlust der Arbeitsganzheit aus.

1) Sachse, Ekkehard; Stiller, Edwin: Allseitige Entwicklung des Menschen - gemeinsames Anliegen der Arbeitswissenschaften im Sozialismus, in: Berufsbildung, 1969, S. 32ff.

2) a. a. O., S. 33.

Riedel schwebt eine Arbeitspädagogik vor, in der die heute noch aktuelle Frage der Begrenzung des Tätigkeitsbereiches des einzelnen Arbeitenden in horizontaler und vertikaler Gliederung - letzterer Aspekt wird heute in der betriebswirtschaftlichen Diskussion um Zentralisation und Dezentralisation betrieblicher Entscheidungen betont - mit einer den ganzen Menschen umfassenden Arbeitserziehung, die zu einem spezifischen Ethos in der Arbeit und aus der Arbeit heraus führt, verbunden wird. "Riedel versteht die Arbeit in doppeltem Sinne: Einmal, daß sie technisch 'richtig' sein muß, um bei geringstem Kraftverschleiß zugleich ein Optimum an Leistungseffekt zu erzielen. Zum anderen verkörpert sie ihm das sittliche Phänomen einer Weckung sinnzentrierter Anstrengungsbereitschaft. Sie bekundet sich dann als rechter Wille zur Arbeit"¹⁾.

Der enge Zusammenhang von Arbeit, Leistung und Persönlichkeit wird bereits in Riedels frühen arbeitswissenschaftlichen Schriften betont, aber erst in seinen arbeitspädagogischen Spätschriften begründet. Jener Begründungszusammenhang von Arbeit und Erziehung in der Arbeitspädagogik läuft nach Riedels eigenen Worten auf eine "Anthropologie der Arbeit" hinaus, "aus der Richtlinien und Methoden für die praktische Lebensgestaltung gewonnen werden sollen"²⁾.

-
- 1) Kiehn, Ludwig: Arbeiten und Lernen als Aufgabe des Menschen, in: Wirtschaft und Pädagogik. Beiträge zum Pädagogischen Realismus - Festschrift für J. Riedel zum 75. Geburtstag, Wiesbaden 1964, S. 7. Kiehn bringt in diesem Aufsatz zugleich eine erste aufschlußreiche Biographie Riedels.
 - 2) Riedel, Johannes: Einführung in die Arbeitspädagogik, Braunschweig 1967, S. 9. Kiehn hebt 1964 hervor, daß Riedel "im vergangenen Jahrzehnt mit erkennbarer Vorsicht auch seinerseits von der 'Bildung' zu sprechen begonnen hat" (Kiehn, Arbeiten und Lernen als Aufgabe des Menschen, a. a. O., S. 14), die ebenso auf seine Anthropologie der Arbeit gründet.

6.2 Die "Geschlossenheit des Problems Berufserziehung"

Es ist die "Geschlossenheit" des Berufserziehungsproblems, die für Riedel den Bezug der Arbeitspädagogik zu einer Einheit der Pädagogik darlegt. Diese Geschlossenheit ist zweifach bedingt:

1. individualpädagogisch: Alles, was in der Entwicklung des Menschen zum Beruf geschieht, trifft den ganzen Menschen. Auch die Berufserziehung ist nur dann pädagogisch verantwortlich, wenn man sich der Verantwortung dem "ganzen Menschen gegenüber" bewußt bleibt¹⁾,
2. sozialpädagogisch: Der erziehende Haupteinfluß geht von der Umwelt aus. Für die dauerhafte Formung des Menschen muß aber noch die Prämisse erfüllt sein, daß die Gesamtheit der Eindrücke aus der Umwelt "in einer Richtung liegen und sich gegenseitig bestätigen und verstärken"²⁾.

Diese Einheit der Einwirkung sei aber nur dort zu finden, "wo eine festgefügte Arbeitsgemeinschaft besteht, mag sie sich in die Form eines wirtschaftenden Betriebs oder in andere Formen kleiden... Erst die Arbeit, zu deren Wesen ja die Stetigkeit gehört, schafft dauerhaft und damit auch erzieherisch nachhaltig wirksame Gemeinschaft"³⁾. Demgegenüber sind Gemeinschaften, die durch andere Gemeinsamkeiten als durch die des Schaffens zusammengehalten werden, nach Riedel immer nur mehr oder weniger flüchtig.

Die Umwelt des Menschen, zumindest die bildungswirksame Umwelt, wird bei Riedel primär als Arbeits-Welt interpretiert.

1) Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, a. a. O., S. 117.

2) Riedel, Grundfragen der Arbeitserziehung, 2. Aufl., Stuttgart 1940, S. 118.

3) a. a. O., S. 119.

Die Fragerichtung der Ansätze formaler Bildungstheorien, wie weit die wirtschaftliche Arbeit und die Arbeitswelt bildungsträchtig sind, wird bei Riedel - wollte man seinen arbeitspädagogischen Ansatz "absolut" nehmen - umgekehrt zu der Frage, inwieweit auch Bereiche der Umwelt außerhalb der "Arbeit" und der Arbeitsgemeinschaften überhaupt noch bildungswirksam sein können.¹⁾ Damit wird der wirtschaftliche "Beruf" zum eigentlichen Bildungszentrum. "Jeder junge Mensch durchläuft eine persönliche Entwicklung zum Glied des gesellschaftlichen Berufslebens. In ihr formt er sich und wird er geformt zum Besitzer eines Leistungsvermögens, das Antrieb und Fähigkeiten umfaßt und das ihn nun in den Stand setzt, sinnvoll in der Situation seiner Zeit zu wirken. Den äußeren und inneren Schwerpunkt dieses Wirkens nennen wir seinen Beruf"²⁾. Ansatzpunkt und Angriffspunkt der Bildungstheorie Riedels und der wissenschaftstheoretischen Grundlegung seiner Arbeitspädagogik wird also seine Arbeitstheorie sein müssen.

6.3 Die Arbeitstheorie Riedels

6.3.1 Erster Ansatz: Die "Phänomenologie des Arbeitens"

Einerseits ist der umgangssprachlich gebrauchte Arbeitsbegriff zu vieldeutig, als daß er eine hinreichend genaue Festlegung eines Forschungsbereiches abgeben könnte, anderer-

1) Riedel begrenzt diesen Ansatz allerdings selbst, indem er später auf die Komplementarität von Berufsbildung bzw. Fachbildung und Allgemeinbildung hinweist. Vgl. Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 104ff., Einführung in die Arbeitspädagogik, a. a. O., S. 101f. Zur eigentlichen Brücke zwischen beiden Bildungsformen wird - wie noch gezeigt werden soll - der auf die Sachgesetzlichkeit bezogene formale Aspekt der Lerntheorie Riedels.

2) Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, a. a. O., S. 116.

seits erweisen sich die physikalische, physiologische oder auch arbeitswissenschaftliche Arbeitsdefinition als zu eng für einen arbeitspädagogischen Zugang.¹⁾ Riedel setzt daher phänomenologisch am "Objekt" des Arbeitens an.

Arbeit enthält nach Riedel einen objektiven Aspekt - das Geschehen einer Arbeit am Objekt - und einen subjektiven Aspekt - das "Arbeiten" der beteiligten Person in Form eines äußeren und inneren Handlungsablaufs. Das Wesentliche lasse sich in folgenden drei "Bildern von der Arbeit" zeigen:

"a) das auswirkungsbild: Wir beobachten, daß sich unter der Einwirkung des Arbeitenden ein Zustand in einen anderen verwandelt; wir sehen in der Zustandsumwandlung also eine Auswirkung des Arbeitenden bzw. der Arbeit.

Z.B. verändert das Werkstück bei der Bearbeitung seine Form, seine Oberfläche, sein Gefüge u. dgl. oder verändern sich durch Belehrung die Vorstellungen des Belehrteten.

b) das äußere Einwirkungsbild: Wir beobachten, daß die Wirkungen zu a durch bestimmte Bewegungen (Einwirkungen) des Arbeitenden hervorgebracht werden, in denen sich äußerlich kundtut, daß er arbeitet. Das äußere Einwirkungsbild ist also das Bild der Bewegungen, durch die eingewirkt wird, bzw. das Bild der mittels dieser Bewegungen ausgeführten Operationen.²⁾

So verändert der Arbeitende das Werkstück z.B. durch Schlag, Druck, Zug usw. mit oder ohne Werkzeug. Und der Belehrende wirkt durch Wort und Ton oder durch Gesten auf den Belehrteten ein.

c) das innere Einwirkungsbild: Wenn wir das Zustandekommen

1) Vgl. Riedel, Grundfragen der Arbeitserziehung, a. a. O., S. 15f. Ders.: Arbeitspädagogik - Berufspädagogik - Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1949, S. 360.

2) Hier sieht nach Riedel die Arbeitswissenschaft ihren Ansatzpunkt, von dem aus sie einseitig auf die Leistung eingestellt ist (vgl. Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 12). Ihr fehlt die Berücksichtigung der Veränderung der "inneren Form des Menschen" (Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 13), die nach Riedel die eigentliche Basis für die Arbeitspädagogik und auch für die Leistungsbeurteilung darstellt.

der im äußeren Einwirkungsbild, im Bewegungsbild also, auftretenden Bewegungen verstehen wollen, brauchen wir ein Bild der Vorgänge im Menschen, die dann zur äußeren Bewegung führen. Auf dieses Bild kommt es also vor allem an, wenn wir das Zustandekommen von Arbeitsbewegungen und von den durch sie in der Arbeit herbeigeführten äußeren Zustandsveränderungen beeinflussen wollen" ¹⁾).

Zur arbeitspädagogischen Beurteilung einer Arbeit wird das constructum verwendet, daß "jede objektive Arbeit in der Überführung eines Istzustandes in einen Sollzustand besteht und daß die vom Arbeitenden zu bewältigende 'Kernleistung' in dem Hineindenken des Sollzustandes in den Istzustand zu sehen ist" ²⁾. Danach läßt sich Arbeit als "planmäßig durchgeführte Umwandlungstätigkeit" ³⁾ beschreiben.

1) Riedel, Grundfragen der Arbeitserziehung, a. a. O., S. 16.

2) Ders.: Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 20.
Aufgrund der eigenen Arbeitserlebnisse kann der Beobachter zwar aus dem Äußeren auf das innere Erscheinungsbild schließen, d.h. die Arbeit verstehen, doch bewahrt dieser Schluß objektiv den hypothetischen Charakter.

3) Ders.: Grundfragen der Arbeitserziehung, a. a. O., S. 17.

6.3.2 Zweiter Ansatz: Die Sachgesetzlichkeit der Arbeit

1. Die Vollzugsanalyse der Arbeit

Bei der Arbeit wird ein Gegenstand verändert, d.h. der Begriff der Arbeit impliziert bereits einen Subjekt-Objekt-Bezug. Der Gegenstand, das zu Verändernde, "erscheint uns als außerhalb unserer Person liegend, wie das auch in der Bezeichnung Gegen-Stand zum Ausdruck kommt"¹⁾.

Mit diesem Gegenstand kann der Mensch nicht frei "verfahren". Erst unter Berücksichtigung der Eigenart des Gegenstandes, d.h. wenn der "Arbeitende sich nach der Eigenart des Gegenstandes richtet"²⁾, kann eine Veränderung des Gegenstandes gelingen, "verfährt" er sachgerecht mit ihm.

Wird, ausgehend von der praktischen Arbeit, bei Erlernen einer Arbeitstechnik die Gegenüberstellung von Arbeitendem und Arbeitsgegenstand besonders herausgestellt, um die Einwirkungsmöglichkeiten auf den Gegenstand kennenzulernen - wenn wir die Handhabung eines Werkzeugs erlernen, müssen wir zunächst eine auf Erkenntnis der Wirkungsweise dieses Werkzeugs und des Einflusses unserer Bewegungen darauf gerichteten Phase durchlaufen³⁾ -, so komme es danach darauf an, diesen Zusammenhang wieder "entwußt" (nach Hellpach) zu werden, denn das Ergebnis der praktischen Arbeit hängt nach Riedel davon ab, wie weit es gelingt, Eigenart des Gegenstandes und Eigenart des Arbeitenden zur Verschmelzung und damit zu einer Einheit zu bringen.

In diesem "Verschmelzungsprozeß" wird bereits jene Dialektik von Mensch und Sache angedeutet, wie sie in der Formal-

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 22.

2) a. a. O., S. 23.

3) a. a. O., S. 34.

struktur der Bildung dargelegt wurde, die Riedel hier aber nicht voll zu erfassen vermag, indem er einerseits den "Gegenstand" als gesellschaftlich nicht vorinterpretiertes Faktum singularisiert, d.h. an dessen Wertneutralität festhält, andererseits die Normgewinnung (das Erstellen von Standards) völlig auf Seiten des Subjekts beläßt, denn das Verhältnis von "Mensch und Gegenstand" wird primär unter der Funktion der Veränderung des Gegenstandes wie des Verhaltens des Menschen im Prozeß des Veränderns, nicht der Stellung des Menschen zum Veränderungsprozeß selbst gesehen. Letzteres zeigt sich daran, daß dieser "Verschmelzungsprozeß" nur in seiner "entscheidenden Bedeutung" für "das Gelingen der Arbeit", d.h. für den Prozeß des Veränderns gesehen wird.¹⁾ So bilden sich nach Riedel "bei jeder Arbeit Leitvorstellungen .., in denen das künftige Verhalten von Mensch und Gegenstand geistig vorweggenommen wird und die sich dann unter bestimmten Voraussetzungen automatisch realisieren"²⁾, aber die "Erzeugung objektiver Ordnungen" als das Sinnkriterium des Arbeitens liegt außerhalb dieses Prozesses im Bereich der bewußten Entscheidung einzig im Subjekt.³⁾

1) Vgl. Riedel, Einführung in die Arbeitspädagogik, a. a. O., S. 83f.

2) a. a. O., S. 82.

3) Vgl. Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 25. Nach Theodor Litt, auf den sich Riedel häufig beruft, ist es das Verhältnis des "Umgangs", bei dem sich der Mensch theoretisch und praktisch zugleich mit dem Gegenstand (mit der Natur) auseinandersetzt. Dem Handwerker ist die Eigenart des Gegenstandes bekannt, und er kann "dem Werk, das er aus dem naturgegebenen Stoff herauswachsen sieht, sich selbst, d.h. seine Geschicklichkeit, Erfindsamkeit, Gestaltungskraft wiederfinden. Er wird durch das Geschäftene in dem, was er selbst ist, nicht verleugnet oder verdrängt, sondern bestätigt". Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955, S. 20.

In der Rückführung der praktischen Arbeitsform auf die Form des "Umgangs" vermag Riedel¹⁾ die Einheit der Arbeit als eine vom Ziel her alle Teile und Phasen der Gegenstandsveränderung umfassende sinnvolle Geordnetheit für den einzelnen, für den Arbeitenden zu fassen. Diese Einheit der Arbeit liegt dann in der Person selbst.²⁾

Trifft dieses Modell zum Gelingen einer praktischen (handwerklichen) Arbeit, das Verschmelzen von "Eigenordnung und Fremddordnung"³⁾, dessen begrenzte Gültigkeit auch für die praktische Arbeit der industriellen Produktion Riedel anerkennt, aber grundsätzlich zu, dann sei es auch bei der "Arbeit an Pflanze, Tier und Mensch"⁴⁾ gültig, wenn es sich um "die Veränderung von deren Lebensordnung handelt"⁵⁾. Denn auch hier komme es darauf an, "die Eigengesetzlichkeit des zu Verändernden herauszufinden und sich gestaltend danach zu richten"⁶⁾. Der formale Aspekt kann somit ganz von der jeweiligen Spezifität des "Gegenstandes" abstrahieren.

2. Motiv-Analyse der Arbeit

Jede Arbeit verlangt eine innere Disziplinierung. Diese ist einerseits begründet in der Anpassung des Arbeitenden an die Eigenart des Arbeitsgegenstandes, andererseits in der Notwendigkeit der Zurückdrängung "vitaler Bedürfnisse anderer Art", um "bei der Sache"⁷⁾ bleiben zu können.

1) Vgl. Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, a. a. O., S. 120.

2) Hier sieht Riedel auch den bildungstheoretischen Ansatzpunkt.

3) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 34.

4) a. a. O., S. 34.

5) a. a. O., S. 34.

6) a. a. O., S. 34.

7) a. a. O., S. 24.

Diese Motivation zur Disziplinierung muß, damit es zur Arbeit kommt, so stark sein, daß sie das Streben nach Erfüllung vitaler Bedürfnisse zumindest zeitweilig übertrifft. Das Motiv findet Riedel nun im Regreß auf das Arbeitsergebnis, das aber bereits auf Grund der Planmäßigkeit der Arbeit, d.h. in der Zielgerichtetheit des Arbeitsgeschehens mitschwingen muß. Er findet das Motiv und damit den Sinn der Arbeit in der "Erzeugung objektiver Ordnungen"¹⁾. Dabei "bedeutet objektiv soviel wie für den Menschen schlechthin, für alle normalen Menschen gültig"²⁾.

Hier wird die anthropologische Dimension der Arbeit sichtbar. Arbeit in diesem Verständnis erzeugt in den vielfältigsten Formen der Differenzierung und der Integration ein System objektiver Ordnungen, einen für den Menschen schlechthin gültigen Bereich der Lebensübertragung, einen Bereich der vornehmlich aktiven "materiellen" Kultur, zu dem der Mensch in einer doppelten Beziehung steht: "Zum einen ist er ihr Schöpfer, und zum anderen ist sie für ihn der Resonanzboden seines eigenen Lebens. Wenn er also fähig werden soll, im kulturellen Zusammenhang zu leben und zu wirken, ist es notwendig, daß er in beiden Richtungen, aktiv und passiv, kulturfähig wird"³⁾. Insofern liegt der anthropologische Kern der Arbeit in der "Hinwendung zum Objektiven", die "den Menschen erst zum Menschen werden läßt"⁴⁾.

Die Frage nach dem Objektiven selbst bleibt noch offen. Kiehn spricht von einer "lebensphilosophischen Grundhaltung" Riedels, die, "wenn auch verhalten, ehrfürchtig wieder ins

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 25.

2) a. a. O., S. 25.

3) a. a. O., S. 28.

4) a. a. O., S. 29.

Metaphysische weist"¹⁾. In der Tat ist hier der empiristische Ansatz bereits überstiegen, ohne daß eine neue Methode hinreichend klar erkennbar wäre. Gegenüber der rein empiristischen Alternative, die die Standards aus der ins Empiristische gewendeten Utilität des einzelnen für das gesellschaftliche Ganze gewinnt, führt Riedel einen sittlichen Anspruch der Arbeit auf Gemeinschaft, Kultur oder auch Gott zurück.

An anderer Stelle legt Riedel ein "homöostatisches Modell" des Menschen vor, das im Aufriß der anthropologischen Dimension des Produzierens zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Im Menschen bestehen ständig "Spannungen, die auf Lösung drängen"²⁾. Diese Spannungen äußern sich in einer Synthese von "Entfaltungsdrang und Wirkungszwang"³⁾ als Strebungen, die erst zur Ruhe kommen, wenn die Umwelt entsprechend verändert ist. Abweichungen von dem angestrebten Zustand bewirken bereits neue Strebungen. Der Einheitlichkeit der Strebungen und deren gezielter Richtung liegt das homöostatische Prinzip⁴⁾ zugrunde.

1) Kiehn, Arbeiten und Lernen als Aufgabe des Menschen, a. a. C., S. 2.

2) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. C., S. 53.

3) Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, a. a. C., S. 108.

4) Der Begriff "Homöostase" entstammt der Physiologie. Er ist (nach Nicklis, Werner S.: Das Bild des Menschen in der Kybernetik, Essen 1967, S. 96) von Cannon 1939 eingeführt, um die Tendenz der Organismen zu charakterisieren, ihr inneres (physiologisches) Gleichgewicht stabil zu halten. Cannon, Walter B.: The Wisdom of the Body, New York 1939. Im übertragenen Sinne wird der Begriff insbesondere in kybernetischen Modellen auch definiert als die Tendenz eines Organismus, psychische Antriebe oder Spannungen durch Gleichgewichts-(homöostatische) Reaktionen zu steuern. Vgl. Drever; Fröhlich: dtv Wörterbuch zur Psychologie, München 1968, S. 109. Riedel faßt den Begriff hier allerdings noch weiter,

Subjektiv sinnvoll ist dann eine Ordnung, die im Subjekt ein homöostatisches Gleichgewicht bewirkt. Aber erst eine Hinwendung zum "Objektiven" enthält das Charakteristikum der Menschwerdung.¹⁾ Zu "objektiv" sinnvollen Ordnungen kommt es auf Grund der "Sozialtendenzen" des Menschen, das Bedürfnis, die Strebung, mit "anderen Menschen im Kontakt zu leben"²⁾. Die objektiv gerichteten Ordnungen werden also darauf gerichtet sein, "die Lebensdienlichkeit der Umwelt zu erhöhen"³⁾. Was aber lebensdienlich ist, kann nicht verbindlich bestimmt werden, wir sind hier nach Riedel auf Gefühlsurteile angewiesen. Damit wird der Sinn einer Arbeit

indem er die "Gesamtheit der Lebensvorgänge" beim Tier wie beim Menschen in die homöostatische Betrachtung einbezieht. Doch darf daraus nicht auf eine physiologisch orientierte Anthropologie Riedels geschlossen werden.

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 29.

2) a. a. O., S. 58.

3) Riedel, Menschliche Produktivität, Heidelberg 1964, S. 61.

und damit des Lebens, denn "Arbeitsform ist Lebensform"¹⁾,
letzten Endes der Intuition jedes einzelnen anheim gegeben.²⁾

1) Riedel (Hrsg.), Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, Leipzig und Berlin 1925, S. 6.

2) Vgl. Riedel, Menschliche Produktivität, a. a. O., S. 61. Mit der Einführung der "objektiven Ordnung" stellt für Riedel Arbeiten immer ein sittlich orientiertes Weltverhalten dar, dessen Kriterium aus der "Koordination" der individuellen Tendenzen des Arbeitenden mit der "allgemeinen Daseinsordnung" je individuell "gefühlsmäßig" gewonnen wird. Vgl. Menschliche Produktivität, a. a. O., S. 60f.

Demgegenüber versucht sein Schüler E. Barth gerade unter Abzug der "allgemeinen Daseinsordnung" die sittlichen Gehalte werktätiger Arbeit in der "Werkprüfung" herauszustellen, d.h. die der positiv-objektivistischen Sachlichkeit korrespondierende Sittlichkeit zu gewinnen.

"Dem Werkenden selbst wird nicht nur bei der Endprüfung, sondern bei jeder Zwischenprüfung, die er selbst vollzieht, der 'Spiegel seiner Arbeitsgesinnung' vor Augen gehalten... in jeder Prüfung wird schließlich bei aller Sachgerichtetheit und Sachlichkeit der Beurteilung das Verhalten des Werkenden bei der Arbeit mit einbezogen, wenn auch von der Sache getrennt". Barth, Eberhard: Bildende Gehalte in werktätiger Arbeit, Berufspädagogische Beiträge, 4. 8, Braunschweig 1959, S. 25.

Werktätige Arbeit führt nach Barth zu einer "harten, unsentimentalen Betrachtungsweise der Umwelt" (S. 29). Sie "zwingt den Menschen, die Umwelt 'real' zu sehen, nüchtern die Faktoren und ihre gegenseitigen Beziehungen auf ihren Wert, ihre Verwendbarkeit, ihre Wirkungen hin zu betrachten" (S. 24). Dieser Pragmatismus Barths ist die Form des menschlichen Verhaltens, die aus der werktätigen Arbeit in der technologisch-individualistischen Auffassung selbst vermittelt wird. Barth spricht selbst von der "Gefahr", die dort besteht, "wo Prinzipien, die wohl bei der Sachbemeisterung Gültigkeit haben, auf Nicht-Sachliches übertragen werden" (S. 29), kann aber aus seinem Verständnis von Sachlichkeit aus dieser keine Korrektive gewinnen.

Arbeit erhält nach Riedel also ihre volle Bedeutung erst in einem "sozialen Bezug". "Durch solches Schaffen wird auf das Leben anderer fördernd eingewirkt, indem ein Teil der gegenständlichen Welt belebt, lebensträchtig gemacht und damit eigenes Leben auf andere übertragen, mit anderer Leben verschmolzen wird, so daß der Schaffende in ihnen weiterlebt"¹⁾. Die objektive Ordnung kann dabei "äußerlich wirksam" sein, wenn sie den "Lebensvorgang der anderen in Gang zu halten und weiter zu entfalten hilft"²⁾, oder "innerlich wirksam" sein, wenn sie "anderen dazu verhilft, ihr eigenes Leben sinnvoll zu ordnen"³⁾.

Aus dem Anspruch der Allgemeingültigkeit der Arbeitstheorie Riedels folgt, daß auch bei der Selbsterziehung, der "Arbeit an uns selbst", die "Hinwendung zum Objektiven" aufgezeigt werden kann. Selbstgestaltung ist dann nicht mehr nur von der Umwelt abhängig, sondern sie wird zur Arbeit als Veränderung der eigenen Lebensordnung erst dann, wenn wir sie als eine von der "Gemeinschaft, vom Schicksal, von Gott gestellte Aufgabe ansehen"⁴⁾.

3. Abgrenzung der Arbeitstheorie: Echtes und unechtes Arbeiten

Riedel kennt eine Vielzahl möglicher Arbeitsmotivationen; die Motivationen zur Arbeitsdisziplinierung brauchen lediglich einen gewissen Schwellenwert überschreiten, damit es zum Arbeitsprozeß kommt. Die "Hinwendung zum Objektiven"

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 27.

2) a. a. O., S. 26.

3) a. a. O., S. 26.

4) a. a. O., S. 35.

ist also keineswegs die einzig mögliche und allein wirksame Motivation zur Arbeitsdisziplinierung.

Arbeit, der das "echte" Arbeitsmotiv fehlt, nennt Riedel "unechtes Arbeiten"¹⁾. Auch bei "unechtem Arbeiten" entstehen Leistungen, aber "dadurch, daß die Arbeitsgesinnung fehlt, die das echte Arbeiten auszeichnet, bleibt die Wirksamkeit des Arbeitenden beeinträchtigt"²⁾. Die Folgen davon sind eine Labilität des Leistungsniveaus und in der Regel ansbleiben "hoher Dauerleistungen oder gar Lebensleistungen". Diese Folgerung wird aus der Arbeitstheorie bzw. der aus ihr entwickelten Lerntheorie verständlich. Andererseits läuft bei jedem Arbeiten der psycho-physische Vorgang weiter und "darf durch die Arbeit nicht gestört werden"³⁾. Von diesen "vital-subjektiven Tendenzen" treten noch andere "Tendenzen" hinzu. Entscheidend ist, daß sich "die Tendenzen zu einem Ganzen sinnvoll ordnen"⁴⁾. Erst dann kommt es zur "Lebensform des echten Arbeitens"⁵⁾. In ihr ist das Sinnkriterium der "Einwirkung zum Objektiven" stets enthalten.

Bei der Abgrenzung des "echten" Arbeitens wird zugleich die enge Anlehnung an Kerschensteiners Arbeitsbegriff sichtbar. Die Abgrenzungsfrage ist jeweils eine Frage der "echten" Arbeitsgesinnung. Riedel betont den Zusammenhang selbst:

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a.a. O., S. 30.

2) a. a. O., S. 30f.

3) a. a. O., S. 55.

4) a. a. O., S. 64.

5) a. a. O., S. 64. Riedel hat hier eine spezielle "Koordinationstheorie der Tendenzen" entwickelt.

"Die Kriterien, die Kerschensteiner für die bildende Arbeit aufgestellt hat, sind zugleich die Kriterien für die vollkommene Arbeit überhaupt"^{1) 2)}

-
- 1) Riedel, Arbeits-Analyse und Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1957, H. 10, S. 763. Diese hier angedeutete enge Beziehung verdeckt aber die Differenz beider Ansätze insbesondere im Sinnkriterium, das Kerschensteiner in seinem Rekurs auf die Kultur- und Wertphilosophie ungleich klarer faßte. So kommen auch beide zu erheblich voneinander abweichenden bildungstheoretischen Konsequenzen. Vgl. Kap. 9.
 - 2) Lempert bemerkt in seiner Rezension des Werkes "Arbeiten und Lernen" von Riedel: "Eine solche Sachhingabe ist in vielen gegenwärtigen Arbeitssituationen weder möglich noch nötig noch wünschenswert: unmöglich wegen der hochgradigen Spezialisierung und Reglementierung im Betrieb; unnötig, weil Löhne und andere betriebliche Sanktionen hohe Leistungen sicherer garantieren als das legendäre Arbeitsethos vergangener Epochen; und nicht wünschenswert, weil der Arbeiter, der sich mit seiner Arbeit voll identifizierte, der Fähigkeit beraubt wäre, als Bürger eines demokratischen Staates mitzuwirken an der Auflockerung, zumindest an der Eingrenzung des betrieblich-bürokratischen Herrschaftssystems", in: Berufspädagogische Zeitschrift, 1963, S. 67f.

6.4 Die Lerntheorie und Bildungstheorie Riedels

6.4.1 Die Lerntheorie

Der Arbeiter ist Gestalter eines Gegenstandes, aber er ist auch gebunden an die Eigenart des Gegenstandes. So tritt während der Veränderung des Gegenstandes nach Riedel auch eine Veränderung des Arbeitenden ein, denn er lernt dabei seinen Gegenstand immer besser kennen. "Wenn einer zwei Schläge nacheinander auf denselben Gegenstand ausführt, ist er beim zweiten Schlag ein anderer als beim ersten Schlag, denn er verarbeitet bei der Gestaltung des zweiten Schlages die Erfahrungen, die er beim ersten Schlag gemacht hat, selbst dann, wenn er den ersten Schlag nicht ausdrücklich als Probeschlag ausgeführt hat. Noch stärker und nachhaltiger wird die Veränderung des Arbeitenden, wenn er die ganze Arbeit hinter sich hat: er ist dann befriedigt oder unbefriedigt, hat an Selbstvertrauen gewonnen oder verloren und ist in jedem Fall an Erfahrungen reicher geworden. Er hat also gelernt"¹⁾. Arbeiten ist also immer auch ein Lernen oder - so geht Riedels Intention - sollte es sein.

Der Kern des Lernens ist aber nicht die Zunahme an Erfahrung und Kenntnissen, sondern die mittelbar damit verbundene den ganzen Menschen betreffende "Selbstveränderung" durch die Beachtung objektiver Ordnungen. Indem Riedel den Akzent auf die "Selbstveränderung" legt, gelingt es ihm, eine vollständige Interdependenz von Arbeiten und Lernen aufzuzeigen:

1. Arbeiten ist ein Lernen unter beachtung objektiver Ordnungen.

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 49.

2. "Nun ist auch Lernen eine Selbstveränderung; wenn es also planmäßig und mit objektiver Orientierung aufgenommen wird, d.h., wenn der Mensch absichtlich lernt, um eine außerpersönliche Forderung zu erfüllen, liegt ebenfalls der Tatbestand des Arbeitens vor. Das bedeutet, daß dann die für das Arbeiten gefundenen Gesetzmäßigkeiten auch für das Lernen gelten"¹⁾.

Daraus folgt: unter der Voraussetzung der Orientierung auf objektive Ordnungen wird die formale Einheit von Arbeiten und Lernen hergestellt.

6.4.2 Von der Lern- zur Bildungstheorie

1. Die formale Beziehung von Arbeit und Bildung

Die formale Beziehung von Arbeit und Bildung stellt Riedel über die Lerntheorie her. Indem der Bildungsvorgang auf den Lernvorgang abgebildet wird - der "Bildungsvorgang" vollzieht sich als "totales Lernen", auch für ihn "gelten die Lerngesetzmäßigkeiten"²⁾ -, kann Bildung auch als Arbeiten begriffen werden: "Das Bildungsgeschehen ist tatsächlich ein Lerngeschehen"³⁾ und wird damit auch zum Arbeitsgeschehen.

Zur vermittelnden Brücke zwischen Arbeit und Bildung wird die Sachgesetzmäßigkeit, die entsprechend dem empirischen Gegenstand, an dem der Prozeß des Veränderns und der Erzeugung objektiver Ordnungen geschehen soll, den Ablauf strukturiert. Auch für den Bildungsprozeß gilt nach Riedel, daß er den gleichen Formalaspekten wie der Arbeitsprozeß unterliegt - insbesondere der "Hinwendung zum Objektiven".

1) a. a. O., S. 90.

2) a. a. O., S. 112.

3) a. a. O., S. 114.

2. Der Bildungsbegriff

Hat der Mensch den "labilen Zustand" erreicht, "sich in seinem Tun und Lassen von einer weitgehend klaren und in sich widerspruchsfreien Wertordnung leiten zu lassen", "nennen wir ihn gebildet"¹⁾. Mit dieser Bestimmung der Bildung sieht sich Riedel bereits in Übereinstimmung mit der Littschen Bildungsauffassung, die er dann begrifflich übernimmt. Bildung sei als Einheit der/zwei Pole "Selbstwerden und Weltgestalten"²⁾ zu verstehen.

Bildung als Zustand beinhaltet nach Riedel eine Einheit der beiden Pole "personalen Zustand und funktionale Potenz"³⁾. Wird das Verhältnis beider Pole zueinander im Extremfall ganz auf den personalen Zustand hin verschoben, wird die formale Bildung ausschließlich für wertvoll gehalten, in andern Extremfall wird "der Wert nur auf die Potenz gelegt, auf das Vermögen, im praktischen Leben, und darunter wird vor allem verstanden: im wirtschaftlichen und politischen Leben zu bestehen"⁴⁾. Riedel lehnt beide Extremformen ab und weist auf die "Tatsache" hin, "daß sich die Person niemals durch rein geistige Operationen wie Denken, Fühlen, Sich-Versenken formt, sondern immer nur durch nach außen wirkendes Tun, mit dem dann freilich Operationen der Besinnung begleitend oder rückblickend verbunden sein können"⁵⁾.

3. Die inhaltliche Beziehung von Arbeit und Bildung

Da die formale Bestimmung der Arbeit uneingeschränkt blieb und das planmäßige Verändern eines "Gegenstandes" in der

1) a. a. O., S. 103.

2) a. a. O., S. 12.

3) a. a. O., S. 104.

4) a. a. O., S. 105.

5) a. a. O., S. 106.

verschiedensten Lebenssituationen auftaucht, wird Arbeiten zu einer "Grundsituation unseres Lebens"¹⁾, zu einem "umfassenden Lebenstatbestand"²⁾. Dann aber wird das "Arbeitenlernen" zu einer der "Voraussetzungen für die Lebensbewährung"³⁾ und die Arbeit steht damit im Zentrum des Riedelschen Bildungsbegriffs.

Zwar intendiere auch die allgemeine Erziehung die Anerkennung objektiver Ordnungen; die Folgerung, daß "die allgemeine Erziehung ausreiche, um im jungen Menschen auch die Qualitäten für die Arbeitsbewältigung entstehen zu lassen", verkenne aber den grundsätzlichen Unterschied von passiver "Unterstellung" unter solche Ordnungen und aktiver Erzeugung einer objektiven Ordnung.⁴⁾ Riedel möchte vielmehr Arbeiten und allgemeine Erziehung als Teile einer Einheit sehen:

Arbeitenlernen ist nicht durch allgemeine Erziehung ersetzbar, aber da jedes Arbeiten an das "vorhandene Ordnungsgefüge" anknüpft⁵⁾, muß auch für das passive Unterordnen erzogen werden.

Auf die Pole des Bildungsbegriffs abgebildet heißt das:

"Je vollkommener die Personbildung ist, desto günstiger ist das für die Potenzentfaltung. Deshalb hat auch jeder Versuch zu weiterer Potenzentfaltung um so mehr Erfolg, je mehr er zugleich die Personbildung fördert"⁶⁾.

1) Riedel, Arbeitspädagogik - Berufspädagogik - Wirtschaftspädagogik, a. a. O., S. 360.

2) Riedel, Grundfragen der Arbeitserziehung, a. a. O., S. 15.

3) Riedel, Arbeitspädagogik - Berufspädagogik - Wirtschaftspädagogik, a. a. O., S. 360.

4) Damit glaubt Riedel bereits das Arbeitenlernen als unersetzbaren Bildungsinhalt ausgezeichnet zu haben.

5) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 28.

6) a. a. O., S. 109.

6.5 Bildungstheoretische Konsequenzen der Arbeits- und Lerntheorie Riedels

Indem Riedel die "Personbildung" in engstem Zusammenhang mit der "Potenzentfaltung" sieht, werden die Bildungsinhalte - in voller Konsequenz - auf den "Lebenskreis" jedes einzelnen Menschen relativiert. Denn die "Bildungs-ideale" streben so weit auseinander, weil jeder "zunächst" von seinem Lebenskreis aus urteilt¹⁾. So sei "eingehende literarische und ästhetische Erfahrung .. z.B. nur dort erforderlich, wo Literatur oder Ästhetik im Lebenskreis des Betreffenden eine wesentliche Rolle spielen. Der sogenannte 'einfache Mann' kann durchaus gebildet sein, ohne daß er von Thomas Mann oder Picasso etwas gehört zu haben braucht"²⁾. Es komme darauf an, "sich in der schicksalhaft gegebenen Situation so zu verhalten, daß sich das eigene Leben sinnvoll entfaltet und dadurch zur objektiven Entfaltung des Lebens überhaupt beiträgt"³⁾.

In diesem Sinne möchte Riedel für den "einfachen Menschen", "dem die überwiegend geistigen Bereiche der Bildung weniger zugänglich sind"⁴⁾, den Bildungswert einer "Arbeitskultur" gefördert wissen.⁵⁾ Die "Berufserzieher" sollten sich der "Möglichkeit bewußt werden, die auch die praktische Ausbildung für den Aufbau einer gesunden Wertordnung bietet. Dabei tritt die Bedeutung der 'Zucht der Sache' besonders heraus"⁶⁾.

1) a. a. O., S. 104.

2) a. a. O., S. 103.

3) a. a. O., S. 103.

4) a. a. O., S. 108.

5) Riedel gibt hier Beispiele an: Pflege der Arbeitssprache, Tragen gepflegter Berufskleidung usw. Vgl. a. a. O., S. 108.

6) Riedel, Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, a. a. O., S. 118.

Die formale Gestalt einer aus dem Arbeitsleben entsprungenen Werthaltung zeigt sich nach Riedel deutlich beim Berufswechsel, "wo die in der Ausbildung gewonnene Unterstellung unter die Sache auch einem neuen Sachgebiet gegenüber unverkennbar ihren Wert behält"¹⁾. Riedel sieht aber auch die Gefahren, die in dieser Disziplinierung liegen. "Es muß .. die Fähigkeit hinzukommen, die Lebensfunktion der Sache zu erkennen, zu beurteilen und zu bewerten"²⁾.

Aber auch hier möchte Riedel von den "konkreten Erfahrungen aus dem Alltag" ausgehen und die "einfache Sittlichkeit" (Riedel, in anlehnung an Bollnow) dem "hohen Ethos" gegenüberstellen. Das ist nach Riedel ein so fruchtbarer "Weg der Wertbildung", daß er "in der Berufserziehung auch außerhalb des rein Fachlichen beschritten werden kann"³⁾. Damit will Riedel aufzeigen, daß es im Arbeitsleben zu einer vollen Entwicklung der Persönlichkeit kommen kann, selbst in unserer Zeit der pluralen Wertordnungen und der Berufsunsicherheit. War unter der "Herrschaft fester überpersönlicher Ordnungen .. die 'Fachpersönlichkeit' das Bildungsziel"⁴⁾, die die "Wertewelt seines Faches" repräsentierte, also z.B. "der typische Zimmermann, Schuster, ... Kaufmann, Beamte, .. Offizier, Professor", so ist es in unserer Zeit die "Berufspersönlichkeit", die - "ohne die Begrenztheit eines Faches" - "mehr eine bestimmte Art des Wirkens in der Welt" repräsentiert.⁵⁾

"Die Berufspersönlichkeit ist .. ihrem Wesen nach die im Berufsleben entfaltete Individualität, während die Fachpersönlichkeit durch die Unterordnung unter das fachlich Gült-

1) a. a. O., S. 118.

2) a. a. O., S. 118.

3) a. a. O., S. 118.

4) Riedel, Allgemeine Berufserziehung von "Ungelernten", Berufspädagogische Beiträge, H. 4, Braunschweig 1955, S. 4.

5) Soweit hier noch Typen zu finden seien, entsprächen sie etwa den Sprangerschen Lebensformen.

tige eine Beengung der Individualität aufweist, die bei fehlender Kompensation bis zur Verkümmern gehen kann¹⁾. Mit der Bestimmung der "Berufspersönlichkeit" befreit sich Riedel von der Wertgebundenheit an tradierte berufliche Leitbilder²⁾ und bleibt der weiteren Entwicklung der Berufswelt gegenüber offen. "Mögen in dieser Berufswelt die Berufe im überkommenen Sinne auch immer mehr verschwinden - der Beruf als der Ort in der Gesellschaft, wo einer wirkt, mit seiner besonderen Art der Arbeit und seinen besonderen sozialen Beziehungen behält seine zentrale Bedeutung im Leben des Einzelnen, selbst wenn der Platz im Lauf des Lebens gewechselt wird"³⁾.

Riedel übergeht aber hier die Zielfunktion, die im Beruf wirkt, und die er außerhalb der Arbeitspädagogik läßt. Damit bleibt das Berufsproblem im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Mächte, für das die Arbeitspädagogik keine Kriterien anzugeben vermag. Ihr Gesichtspunkt bleibt funktional, indem die gesellschaftliche Entwicklung und insbesondere die betriebsorganisatorische Entwicklung "vernommen" und nach Bildungsmöglichkeiten "abgefragt" wird.

6.6 Zusammenfassende Kritik

Es kommt Riedel darauf an, daß jeder Mensch in der "schicksalhaft gegebenen Situation" einen Modus von "Selbstwerden und Weltgestalten", d.h. zu seiner Form von Bildung innerhalb seiner durch das Sozialmilieu bedingten Möglichkeiten findet. Inwieweit für den einzelnen dabei ästhetische, li-

1) Riedel, Allgemeine Berufserziehung ..., a. a. O., S. 4.

2) Spranger betont in seinem Regreß auf das "innere Berufen-sein", das zum "Beruf" gefordert wird, das "eigentümliche Ethos" jedes Berufes. Vgl. Spranger, Eduard: Humanismus der Arbeit, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1952, S. 416f.

3) Riedel, Arbeits-Analyse und Berufserziehung, a. a. O., S. 760.

terarische, naturwissenschaftliche usw. "Bildung" erforderlich ist, hängt von dem "Lebenskreis" ab. Grundlegend ist für Riedel die "Tatsache", daß "Personbildung immer nur durch hingebungsvolles Arbeiten und Überwindung der Ichhaftigkeit zustande kommt"¹⁾, daß also Bildung mit Arbeiten "unlösbar verbunden" ist. Die auf dieser These aufbauende Arbeitspädagogik strebt auch "viel weniger ein wissenschaftliches System als eine Kunstlehre des Arbeitens" an.²⁾

Aber indem die Arbeitspädagogik das soziale Problem als gelöst annimmt ("schicksalhaft gegebene Situation", "echtes Arbeiten" geschieht nicht um des Lohnes willen), als "echtes" Arbeiten nur ein solches anerkennt, wenn der Arbeitende sich ganz der Arbeit hingibt und vorausgesetzt wird, daß der "Arbeitende in der Wahl des Arbeitszieles, in der Wahl des Effekts, den er erreichen will, grundsätzlich frei"³⁾ ist, wird die "Kunstlehre des Arbeitens", pointiert ausgedrückt, zu einer Arbeitslehre für sozial gesicherte Künstler.⁴⁾

Bei genauerer Analyse der Grundthese Riedels - Bildung ist mit Arbeiten unlösbar verbunden - lassen sich dagegen die Prämissen herausstellen, unter denen diese Aussage pädagogisch und bildungstheoretisch relevant wird.

1. In der Arbeitswelt selbst muß, soll sie bildungsrelevant sein und bleiben, das humanum gesichert sein. Da die tradierten Ordnungen fraglich geworden sind oder zumindest nicht für die Wirtschaftswelt bestimmend sind - zumindest der Bereich der von Riedel charakterisierten "Arbeitswelt" steht weitgehend unter dem liberalistischen Zeichen der Befreiung von meta-ökonomischen Prinzipien -

1) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 119.

2) Riedel, Einführung in die Arbeitspädagogik, a. a. O., S. 112.

3) Riedel, Arbeiten und Lernen, a. a. O., S. 47.

4) Vgl. z.B. Riedels Darstellung der Kunst des Bogenschießens, nach Herrigel, Eugen: Zen in der Kunst des Bogenschießens, 4. Aufl., München⁴Planegg 1955, s. Menschliche Produktivität, a. a. O., S. 87ff.

muß die Sachgesetzlichkeit überlagert werden von der Fähigkeit jedes einzelnen zur Reflexion über die "Sache". Damit bricht der politische Bereich über die "Arbeit" im Sinne Riedels herein, von dem nur bei einer feststehenden Wertordnung so weit abstrahiert werden könnte, daß er als Hintergrund noch gesehen, aber nicht mehr diskutiert wird. Zu sehr ist der "Sinn der Arbeit" gesellschaftlich bestimmt, als daß man heute die politische Auseinandersetzung noch fliehen könnte. D.h. konkret für die Arbeitspädagogik, daß sie ebenso zur "Arbeitsfähigkeit" wie zur politischen Mündigkeit erziehen müßte.

2. Beim "echten" Arbeiten wird vorausgesetzt, daß der Spezialisierung und Reglementierung der Arbeit im Betrieb enge Grenzen gesetzt sind. Riedel anerkennt, daß diese Forderung keineswegs stets vorausgesetzt werden kann. "Bei reiner Routine aber, dann also, wenn es bei der Arbeit nichts mehr zu gestalten gibt, erlahmt der Antrieb, und das Arbeiten wird spannungslos. Infolgedessen sinkt nicht nur die Qualität der Leistung zwangsläufig, sondern es verkümmert auch die Persönlichkeit, weil ihr die Reize zum Weiterwachsen fehlen"¹⁾. Er möchte daher eine breitere Entwicklung der Fertigkeiten und Kenntnisvermittlung, als sie die einzelne Tätigkeit verlangt.

Erst wenn die erste und zweite Voraussetzung erfüllt sind, wird die Aussage heute sinnvoll, daß die "Produktivität des Künstlers oder Forschers im Grunde genau den gleichen Gesetzmäßigkeiten (nämlich den Sachgesetzlichkeiten des je spezifischen Gegenstandes, d. Verf.) unterliegt wie die des

1) Riedel, Arbeitspädagogik im Betrieb, Essen 1958, S. 12, s. auch S. 39.

letzten Hilfsarbeiters im Betrieb"¹⁾.

3. Riedel sieht es nicht als Aufgabe einer Arbeitspädagogik an, den Menschen von seinem schicksalhaft gegebenen "Lebenskreis" zu befreien. Zur "freien sittlichen Entscheidung" und damit zur Selbstbestimmung seien nicht alle Menschen z.B. die Ungelernten fähig. Der wichtigste Weg sei hier die "Pflege des Gewissens" bei den "vielen kleinen Entscheidungen" der "täglichen Arbeit"²⁾.

Auch diese Menschen könnten aber, ohne dem Anspruch des "hohen Ethos" zu genügen, zu ihrer Form der Bildung kommen.

Hier taucht die anthropologische Frage wieder auf, die Riedel bereits im Ansatz auf die Frage nach der Beziehung von Mensch und Arbeit einschränkt, und die er im arbeitspädagogischen Modell in der Form beantwortet, daß Arbeitspädagogik lediglich auf die "praktische Beeinflussung des menschlichen Verhaltens beim Arbeiten"³⁾ hinauslaufe.

1) Riedel, Menschliche Produktivität, a. a. O., S. 108.

2) Riedel, Allgemeine Berufserziehung ..., a. a. O., S. 34.

3) Riedel, Einführung in die Arbeitspädagogik, a. a. O., S. 21.

7. Transzendental-objektivistische Sachlichkeit als pädagogisches Prinzip in der Berufsbildungstheorie Georg Kerschensteiners

7.1 Sachlichkeit als ein pädagogischer Grundbegriff

Die These, daß die Sachlichkeit ein Zentralbegriff in der Pädagogik Kerschensteiners ist, wurde bereits verschiedentlich geäußert, aber noch keiner werkimmanenten Würdigung und Kritik unterzogen. So sieht Th. Wilhelm in Kerschensteiner den "pädagogischen Erfinder des moralischen Begriffs der 'Sachlichkeit' (¹)", um diese "Erfindung" wenig später als deutsche Besonderheit und moralisch und politisch bedenklich herauszustellen.²⁾ G. Wehle spricht von der "Einseitigkeit" im pädagogischen Denken Kerschensteiners, für die die "Sachlichkeit" ein Kennzeichen sei³⁾, und Th. Hagenmaier, die sich in ihrer Dissertation ausdrücklich dem Sachlichkeitsbegriff zuwendet, läßt von ihrem lebensphilosophischen Ansatz her nur den noch nicht durch die Wertphilosophie "verfälschten" Sachlichkeitsbegriff als fruchtbaren Gedanken Kerschensteiners gelten.⁴⁾

1) Wilhelm, Theodor: Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis, Stuttgart 1957, S. 126.

2) a. a. O., S. 126ff.

3) Wehle, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, 2. Aufl., Weinheim 1964, S. 139.

4) Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, Diss., Tübingen 1959, gek. Abdruck in: Hagenmaier, Correll, van Veen-Bosse, Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964, S. 17. Hier liegt bereits eine "Kritik des Mißverständs" vor. Hagenmaier sieht ihre Aufgabe einerseits darin, die Auffassung von Sachlichkeit, die von der Wertphilosophie noch unberührt ist, in den Frühschriften Kerschensteiners zu untersuchen, andererseits stellt Hagenmaier fest, daß Kerschensteiner den Sachlichkeitsbegriff "zum ersten Mal im Jahre 1925 ... aufnimmt" (S. 17, S. 30). Diesem Ansatz ist entgegenzuhalten:

Demgegenüber wäre gerade zu zeigen, daß und wie der Sachlichkeitsbegriff mit der Wertphilosophie verbunden wurde, um mit diesem Begriff zum humanistischen Bildungsverständnis vorzustoßen.

Der Sachlichkeitsbegriff taucht an entscheidender Stelle in der Arbeitstheorie und in der menschlichen Typenlehre auf. Nur über diese beiden Aspekte des Sachlichkeitsbegriffs zusammen kann das Sachlichkeitsverständnis Kerschensteiners hinlänglich entwickelt werden. Die bildungstheoretischen Intentionen sind dabei offenkundig und sollen in einem kurzen Abriß systematisch entwickelt werden.

-
1. Kerschensteiner stellt den Sachlichkeitsbegriff bereits 1923 ausdrücklich heraus. Vgl. Kerschensteiner, *Der pädagogische Begriff der Arbeit*, in: *Die Lehrerfortbildung*, 8. Jg., 1923, Wiederabdr. in: Kerschensteiner, *Ausgew. pädagogische Schriften*, Bd. 2, hrsg. von G. Wehle, Paderborn 1968, S. 55.
 2. Aber auch zu diesem Zeitpunkt sind die "Frühschriften", zu denen man schon die drei Begriffsschriften (erschieden in der 1. Aufl. 1910, 1912, 1912) kaum mehr rechnet, erheblich überarbeitet.
 3. Zu dem Zeitpunkt, zu dem der Sachlichkeitsbegriff in Kerschensteiners Schriften als pädagogischer Begriff herausgestellt wird, ist die wertphilosophische Wende bereits vollzogen. Zwar kann unter Vorbehalt und unter Bezugnahme auf Kerschensteiners Äußerung von 1925, daß der Gedanke der Sachlichkeit bereits seinen schulorganisatorischen Entwürfen um 1900 zugrunde gelegen habe, ein immanentes Sachlichkeitsverständnis herausgestellt werden, aber dies kann auch nur gelingen, wenn die "frühen" Veröffentlichungen und Erstauflagen herangezogen werden, was Hagenmaier unterläßt.

7.2 Die anthropologische Grundlegung des Bildungsbegriffes

Zunächst kann mit Wehle ein die Werke Kerschensteiners besonders kennzeichnender "doppelter Bezug" zur pädagogischen Praxis und Theorie herausgestellt werden: es sind einerseits die Absicht zum direkten Einwirken auf die Erziehungswirklichkeit und insbesondere auf die Organisation des Bildungswesens, andererseits die apologetische Tendenz in der Begründung seiner schulorganisatorischen Maßnahmen und Lehrplanänderungen und die Abwehr von Mißverständnissen seinen schulreformerischen Eingriffen wie auch seinen später stärker hervortretenden theoretischen Äußerungen gegenüber, die seinen Werken zugrunde liegt.¹⁾ Kerschensteiners schulorganisatorisch zentrales Ziel ist aber unbestritten die Arbeitsschule.

So kann die von Kerschensteiner entwickelte menschliche Typologie in engstem Zusammenhang mit der bildungstheoretischen Begründung der Arbeitsschule gesehen werden. Sowohl in seiner Begriffsschrift der Arbeitsschule als auch in seinem "Grundaxiom des Bildungsprozesses" rückt der Sachlichkeitsbegriff in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses.

Da die Arbeitsschule zunächst auf einen bestimmten Subjekt-Typus aufbaut²⁾, soll aus systematischen Gründen die Typologie vorausgeschickt werden.

1) Vgl. Wehle, Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, a. a. O., S. 57ff, S. 12.

2) Der epochalpädagogische Aspekt tritt gegenüber dieser prinzipiellen Differenzierung in den Hintergrund.

Die Typologie beinhaltet nicht weniger als das anthropologische Fundament seiner Bildungstheorie und damit zugleich die Grundlegung zur Rechtfertigung seiner Arbeitsschule.¹⁾

Im Mittelpunkt dieser "Anthropologie" steht der Interessenbegriff.²⁾ Dieser ist vor allem in einem Aufsatz³⁾ und später in der "Theorie der Bildung" entwickelt und in seiner Bedeutung für die Bildungstheorie herausgestellt worden.

Kerschensteiner spricht von drei "Grundbegriffen", von denen jede selbständige Theorie der Pädagogik auszugehen habe: dem Bildungsbegriff, dem Wertbegriff und dem Interessenbegriff.⁴⁾ Als eine erste Definition des Interessenbegriffs hält Kerschensteiner fest: "Interesse ist ein Seelenzustand, in welchem eine wachgewordene Neigung (Trieb, Instinkt) einem Gegenstand und allen Handlungen zugewendet ist, die als Mittel zu einem Ziel dieser Neigung dienen"⁵⁾.

-
- 1) Diesen Zusammenhang betont Kerschensteiner immer wieder in seinen Schriften. So erscheint z.B. in seinem "Grundaxiom des Bildungsprozesses" die Typologie im Mittelpunkt der Wesensanalyse des Bildungsprozesses (9. Aufl., München 1959, S. 26ff.), und Kerschensteiner schließt unmittelbar daran seine "Folgerungen für die Schulorganisation" an.
 - 2) Diesen Interpretationsansatz hat insbesondere Th. Wilhelm zu begründen versucht. Vgl. Wilhelm, Die Pädagogik Kerschensteiners, a. a. O., S. 161. Hier wird auch die Genese des Interessenbegriffs bei Kerschensteiner aufgezeigt. Für den größeren Zusammenhang soll hier vor allem die systematische Interessenbegriffs-Schrift herangezogen werden.
 - 3) Kerschensteiner, Georg: Der Interessenbegriff in der Pädagogik, in: Pädagogische Blätter, Jg. 51, 1922, S. 349ff.
 - 4) a. a. O., S. 349.
 - 5) a. a. O., S. 350.

Interesse wird damit zu einem allgemeinen Begriff hoher psychischer Aktivität mit stark vitalistischer Ausprägung. "Die ersten Quellen des Interesses sind angeborene Triebe und Neigungen"¹⁾. Diese sind nach außen gerichtet und werden als starke Aufmerksamkeitszustände vom Subjekt erlebt. Hierbei unterscheidet Kerschensteiner zwischen "vorübergehenden, zufälligen" und ausdauernden, "unauslöschbaren" Interessen. Letztere bezeichnet er auch als "echte Interessen".

Die "echten" Interessen sind dann "seelische Dauerzustände", die nach Kerschensteiners Ansatz "Intellekt, Gemüt, Wille zugleich in Bewegung setzen".²⁾ Indem er die echten Interessen mit den "Wachstumsbedürfnissen" des jungen Menschen verknüpft, kommt Kerschensteiner zum pädagogischen Interessenbegriff. "Echte Interessen sind ... seelische Wachstumsbedürfnisse", die das Gesamt von intellektuellen, emotionalen und Willenszuständen ausmachen. Entsprechend lassen sich drei Grundmerkmale des "echten" Interesses hervorheben: das "innerlich Angetriebensein" des Subjekts ("Merkmal der Spontaneität"), das "Gerichtetsein auf einen Gegenstand" ("Merkmal der Objektivität") und die "In-eins-Setzung von Person und Sache im Werterlebnis" ("Merkmal der Emotionalität").

Entscheidend bleibt der Zusammenhang, der stets im Gesamtzustand des Subjekts gegeben ist. Ebenso wäre ein unvollständiger Interessenbegriff für die Bildungstheorie "verhängnisvoll".

Bereits hier läßt sich das pädagogisch-anthropologische Modell Kerschensteiners abschließen. Denn im "betätigten Interesse mit seinem wertenden Handeln erlebt das Ich

1) a. a. O., S. 351.

2) a. a. O., S. 351.

mehr und mehr sich selbst, sein Sein, seinen Eigenwert". Die Dialektik von Subjekt und Objekt, die Kerschensteiner hier intendiert, wird im Moment der Identifikation "aufgehoben". "Das Ichbewußtsein geht im Gegenstandsbewußtsein auf"¹⁾.

Kerschensteiner schließt die pädagogische Tragweite der "Theorie des Interesses" direkt an und stellt m. E. sechs wesentliche Punkte heraus:

1. Die Theorie des Interesses weist den Erzieher vor allem auf die angeborenen Neigungen, Begabungen und Wachstumsbedürfnisse.
2. Sie lehnt alle Lehrpläne ab, die "ohne Rücksicht auf Individualitätstypen aufgestellt sind".
3. Sie führt unmittelbar zur "Idee der Arbeitsschule".
4. Sie ordnet die Berufsbildung, d.h. die Bildung, "wozu der Einzelne durch seine angeborenen Neigungen und Veranlagungen zunächst berufen ist", zeitlich vor der sog. Allgemeinbildung an.
5. Sie lehrt, daß es "nur eine wirksame Methode gibt, uninteressante Lehrgegenstände interessant zu machen, nämlich: sie als Mittel zu selbstgewollten Zwecken einzuführen".
6. Sie erst bahnt der Persönlichkeitsbildung den rechten Weg.

"Wenn die Persönlichkeit nichts anderes ist, als die Vollendung der Individualität in den ihr zugänglichen Wertbereichen, dann bietet diese Interessentheorie allein den Weg zur Erlangung der eigenen Persönlichkeit"²⁾.

1) a. a. O., S. 352.

2) a. a. O., S. 352ff.

Ausgehend vom Interessenbegriff hat Kerschensteiner in Anlehnung an Windelband, Rickert und vor allem Spranger eine Typologie des "psychischen Verhaltens" erarbeitet.¹⁾ Den konkreten Anlaß findet Kerschensteiner in einer Begründung der Erziehung zum Pflichtbewußtsein, die er zugleich in Anlehnung an Kants "Moralsystem" als Grundlage aller Sittlichkeit sieht.²⁾ Kerschensteiner meint, daß gerade unter der pädagogischen Fragestellung der kategorische Imperativ individuiert werden müsse, denn das Pflichtbewußtsein sei im Zögling in Beziehung zu dessen je individuierten Interessen erst zu entwickeln. Werten und Urteilen sind keineswegs bloß ein Ergebnis der Erziehung. Sie sind vielmehr "ursprüngliche, seelische Funktionen". Und gerade in der Ausprägung dieser Funktionen unterscheiden sich nach Kerschensteiner die Menschen wesentlich.

Eine erste entscheidende Differenzierung des psychischen Verhaltens als Ausdrucksform der "psychischen Funktionen" liegt in der Trennung von "kontemplativem" und "aktivem oder praktischem" Verhalten vor. "Wir können uns den Dingen der Welt gegenüber betrachtend oder aber gestaltend .. verhalten. Ein drittes gibt es nicht"³⁾.

1) Vgl. Kerschensteiner, Die geistige Arbeit als Bildungungsverfahren (1926), in : Ausgew. pädagogische Schriften, hrsg. von Wehle, Paderborn 1968, Bd. II, S. 72. Wie Wehle zeigt, hat Kerschensteiner diese Typologie mehrfach überarbeitet, die grundlegende Differenzierung ist jedoch stets beibehalten worden. Vgl. Wehle, Praxis und Theorie ..., a. a. O., S. 99ff.

2) Kerschensteiner, Der Weg zum Pflichtbewußtsein, in: Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, 1916, S. 34.

3) a. a. O., S. 43f.

Die weitere Differenzierung folgt dem System von Werten und Gütern in Anlehnung an die obengenannten Autoren. Interessant ist, daß Kerschensteiner ein "antisoziales praktisches" (egoistisch praktisches) und ein "asoziales praktisches" Verhalten in diese Reihe mit einbezieht.¹⁾ Insbesondere das letztere Verhalten begründet Kerschensteiner im Rückgriff auf Kant.²⁾ Dieses Verhalten ist primär weder auf Personen noch auf Sachen gerichtet, sondern "auf den Wert des Gutes an sich".³⁾ Das "asoziale" Verhalten ist "Impersonalismus" oder - wie Kerschensteiner es später nennt - "Sachlichkeit".⁴⁾

Entscheidend ist nun, daß Kerschensteiner die (sechs) Formen psychischen Verhaltens individuiert und damit zu einer menschlichen Typologie gelangt, die zunächst dichotomisch die Individuen dem kontemplativen bzw. aktiven

1) Diese Formen gibt übrigens Wehle in seinem Schema falsch wieder. Vgl. Wehle, Praxis und Theorie ..., a. a. O., Tafel II. In dem Schema sind bereits die Bezeichnungen aus dem "Grundaxiom" eingetragen.

2) Kant habe einmal gesagt: "Wenn es keine Gerechtigkeit gibt, so hat es keinen Wert, daß Menschen auf Erden leben". Also sei der Gerechtigkeitswert höher als der Personwert. Vgl. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 9. Aufl., München 1959, S. 57.

3) Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, a. a. O., S. 49.

4) Die Beziehung des Sachlichkeitsbegriffs Kerschensteiners zur Ethik Kants hat vor allem Wilhelm gesehen und zugleich ironisiert. Vgl. Wilhelm, Die Pädagogik Kerschensteiners, a. a. O., S. 126.

Typus zurechnet¹⁾ und danach eine theoretische, ästhetische und religiöse Wertungsform unterscheidet.

Die primäre Wertgerichtetheit kann auf die Befriedigung des Handelnden selbst oder auf andere Personen abzielen oder den Wert selbst intendieren, was den sachlich eingestellten Menschen typisiert.²⁾ "Wer .. sachlich eingestellt ist, für den gibt es nur ein Grundmotiv des Handelns, den Wert der Sache so gut als möglich zu verwirklichen"³⁾.

Entsprechend dieser Typologie lautet Kerschensteiners Antwort auf das Problem einer Erziehung zur Pflicht: Pflicht ist zwar als allgemeines Gesetz etwas Formales, als konkrete Aufgabe aber höchst individuell. Wenn "unsere

1) Gewiß ist diese Typologie problematisch. Verschiedentlich wurde geäußert, daß Kerschensteiner selbst das beste Beispiel dafür abgebe, wie eng diese "Typen" beieinander lägen. Dennoch hat diese Differenzierung eine starke Stütze durch die moderne faktorenanalytische Persönlichkeitspsychologie erfahren, wenn angenommen werden darf, daß zwischen dem aktiven versus kontemplativen Typus und den von C. G. Jung herrührenden Persönlichkeitsmerkmalen Introversion versus Extraversion ein enger Zusammenhang besteht. Denn bei aller Skepsis, die heute in der Psychologie gegenüber "Typologien" angebracht ist, gilt das Merkmal Introversion/Extraversion als eine der maßgeblichsten Persönlichkeitsdimensionen. Vgl. Roth, Erwin: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969, S. 98f, Guilford, J. P.: Persönlichkeit, 2./3. Aufl., Weinheim 1965, S. 403f.
Guilford referiert hier auch zusammenfassend, daß eine Dimension "Sachlichkeit kontra Überempfindlichkeit" (häufig in Zusammenhang mit der Introversion-Extraversion-Dimension) faktorenanalytisch aufgewiesen werden konnte.

2) Vgl. Kerschensteiner, Das Grundaxiom ..., a. a. O., S. 59.
3) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, 13. Aufl., München 1959, S. 47.

konkrete Sittlichkeit ... nur aus den angeborenen Formen ... des psychischen Verhaltens heraus" erwächst, dann kann Erziehung zum Pflichtbewußtsein nur gelingen, wenn sie dem Kind solche Arbeitsgebiete zuweist, die seinem psychischen Verhalten entsprechen.

Damit ist bereits der Grundstein für das "Grundaxiom des Bildungsprozesses" gelegt. Wenn "jedes einzelne Kulturgut, das als Bildungsgut verwendet wird, die Objektivation eines bestimmten Geistes ist", jedes, "gewissermaßen latent, einen mehr oder weniger erheblichen Teil der psychischen Kraft, der es entsprungen" ist, in sich trägt, dann gilt das Grundaxiom: "Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein"¹⁾.

Bildung schließlich wird definiert als "die durch die Kulturgüter geweckte individuell organisierte Wertgestalt"²⁾. Bildung beinhaltet bei Kerschensteiner stets eine Norm, die im formalen Anspruch der Sittlichkeit gesetzt ist. Aber diese Norm differenziert sich im Bildungsprozeß zumindest zu der typenmäßig erfaßbaren veranlagten und erworbenen Interessenstruktur.

In der Gruppe der "aktiven" Menschen genügt insbesondere der sachlich eingestellte dem sittlichen Anspruch. "Letzten Endes ist alle Sachlichkeit auch Sittlichkeit. Denn was heißt Sittlichkeit anderes, als den unbedingt geltenden Wert immer über den bedingt geltenden Wert setzen, und

1) So lautet das Grundaxiom in seiner ursprünglichen Form. Es wurde später mehrfach geändert. Vgl. Kerschensteiner, Das Grundaxiom ...; a. a. O., S. 15, 71.

2) a. a. O., S. 19.

was meint Sachlichkeit anderes, als einen Zweck ohne Rücksicht auf subjektive Neigungen, Begierden, Wünsche im Interesse eines unbedingt geltenden Wertes zur vollendeten Verwirklichung bringen?"¹⁾ Jene unbedingt geltenden Werte sind aber die theoretischen, ästhetischen und religiösen Werte des jeweiligen Kulturbereiches. Von hier aus ist nach Kerschensteiner neben den (damals) bestehenden "Buchsulen", die im wesentlichen nur dem kontemplativen Menschentypus gerecht werden, die besondere Schulorganisation der Arbeitsschule für den aktiven Typus zu fordern und die bildungstheoretisch begründete Sachlichkeit zum Prinzip der pädagogisch-erziehlichen Arbeit zu erheben.

7.3 Sachlichkeit als Prinzip der Arbeitsschule

Wenngleich Kerschensteiner mit der Arbeitsschulidee mitten in die reformpädagogischen Bemühungen eingriff, so unterscheidet er sich doch wesentlich von anderen reformpädagogischen Strömungen seiner Zeit. Insbesondere einer im Kampf gegen den überkommenen Unterrichtsbetrieb geforderten Pädagogik vom Kinde aus, die einseitig die Blickrichtung auf die Seite des Subjekts im Bildungsprozeß lenkte, stellte er ein objektives Moment gegenüber und gewann bereits eine dialektische Betrachtung²⁾ des Bildungsprozesses. Diese Dialektik von Subjekt und Sache ist das Kennzeichen der "Arbeitsschule", und die Sachlichkeit als Resultat jenes Vermittlungsprozesses wird zu ihrem pädagogischen Kriterium. So lautet eine erste Bestimmung der Arbeitsschule: "Arbeitsschule heißt nicht: Wachsen lassen wie es eben wächst, sondern den Willen bedingungslos dem Gesetz der Sache unterwerfen"³⁾.

1) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 47.

2) Die dialektische Betrachtungsweise umgreift die "doppelseitige Erschließung", wie sie z.B. in der Bildungsdefinition Klafkis intendiert ist. S. S. 102.

3) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. XIII.

Die Dialektik von Subjekt und Sache muß begriffen werden als die unmittelbare Auseinandersetzung des Zöglings mit seinem ihm zur Bearbeitung aufgegebenen Objekt, sie ist genau das, was Kerschensteiner mit Arbeit, und zwar zunächst durchaus im handwerklichen Sinne¹⁾, genauer: "produktive Arbeit" bezeichnete. Eine Analyse der Sachlichkeit, in der jene Dialektik aufgedeckt werden soll, muß daher bei dem ins Pädagogische gewendeten Arbeitsbegriff Kerschensteiners ansetzen.

7.4 Sachlichkeit und der pädagogische Arbeitsbegriff

Die Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten des Zöglings werden nur dort gepflegt und gefördert, wo die "sachgerechte" Lösung einer "Arbeit" ihren Einsatz verlangt. In den Mittelpunkt der Analyse rückt die Teleologie des Prozesses. Dadurch ist eine erste Abgrenzung zu anderen "aktiven" Betätigungsformen gefordert. Spiel, Sport und Beschäftigung verfolgen nach Kerschensteiner "keine Zwecke außerhalb der Betätigung selbst"²⁾, sie belassen den Handelnden in der Befangenheit seiner selbst, insofern sie bloße Funktionsübungen sind oder, wie z.B. beim Sport, der "eigentliche Zweck" im Rekord, in der Meisterschaft liegt.

1) Mit der Feststellung, wie sie z.B. Dolch trifft, daß Kerschensteiner die Idee der Arbeitsschule zuerst am bildenden Wert der Handarbeit aufleuchtete und sie von da auf die weiteren Bereiche ausweitete, ist die enge Verwandtschaft der Ansätze von Riedel und Kerschensteiner zunächst gegeben. Vgl. Dolch, Vorwort zu: Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. IX.

2) Kerschensteiner, Die geistige Arbeit als Bildungsvorhaben, a. a. O., S. 71.

Arbeit dagegen ist eine Betätigung, bei der es um das "Werk" geht. Ihr Zweck liegt außerhalb der Subjektivität in der "Vollendung eines Werkes". Erst in der Arbeit tritt nach der Intention Kerschensteiners die Dialektik von Subjekt und Sachanspruch in Erscheinung. Dabei bedarf der Arbeitsbegriff einer genauen Bestimmung und Abgrenzung gegen außerpädagogische Arbeitsdefinitionen. Der spezifisch pädagogische Arbeitsbegriff aber kann nur aus der Beziehung zum pädagogischen Zentralbegriff bestimmt werden, und d.h. für Kerschensteiner, daß Arbeit im pädagogischen Sinne allein solche Arbeit ist, die Bildungswirkung auslöst.¹⁾

In einer Analyse des pädagogischen Arbeitsbegriffs im Sinne Kerschensteiners können folgende fünf Momente herausgestellt werden:²⁾

Manueller Prozeß:

Kerschensteiner geht entsprechend seiner bildungstheoretischen Überlegungen vom Interesse des Zöglings bzw. von der Typologie aus. Für die meisten Schüler, insbesondere für die jüngeren und diejenigen der Volks- und Berufsschule³⁾, gilt der Vorrang des praktischen Interesses. Dieses kommt u.a. direkt zur Anwendung im Erwerb "mechanischer Fertig-

1) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 51.

2) Solche Analysen sind bereits durchgeführt von von Cube, Felix: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit, Stuttgart 1960, S. 18, Hagenmaier, Der Begriff der Sachlichkeit ..., a. a. O., S. 41ff.

3) Der erstere Aspekt geht auf den epochalpädagogischen Ansatz Kerschensteiners zurück, der hier nicht weiter verfolgt werden soll. Kerschensteiner spricht von einem "Fundamentalsatz aller geistigen Entwicklung", demgemäß die Entwicklung von "praktischen Interessen zu theoretischen vorwärts schreitet" (Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 28).

keiten". Bereits hier tritt die Zucht des Gegenständlichen hervor, denn diese Fertigkeiten müssen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand errungen werden.

So setzt Kerschensteiner den Erwerb mechanischer Fertigkeiten mit der Erziehung zu "elementaren Tugenden" in Beziehung und statuiert damit ihren Bildungswert. Denn "je schwieriger dieses (zu erwerbende) mechanische Können ist, desto mehr Ansprüche stellt es an die Geduld, die Ausdauer, den Fleiß, die Gewissenhaftigkeit, die Sauberkeit, die Selbstüberwindung usw."¹⁾ Aber Kerschensteiner zieht eine Grenze zwischen dem Erwerb und der bloßen Ausübung mechanischen Könnens. "Nur der Erwerb eines sicheren mechanischen Könnens erzieht. Die einmal erworbene Fertigkeit ist trieblos, sofern sie nicht immer wieder befruchtet wird"²⁾. So kann die Arbeit des ärmsten Heidebauern, der auf "mooriger Heide täglich unter immer wechselnden Bedingungen dem mageren Boden im Schweiß anstrengender Arbeit sein Leben abgewinnt", pädagogisch wertvoller bemessen werden als eine leichte repetitive Fabrikarbeit.³⁾

Geistiger Prozeß:

Alle Arbeit ist zugleich ein geistiger Prozeß. Auch die "mechanische Arbeit" wird von einem geistigen Prozeß begleitet. Dieser geistige Prozeß ist es letztlich, an den das Bildungskriterium angelegt wird. Wenn aber das Wesentliche bei der Arbeit über den Fertigkeitserwerb hinausgeht, dann kann Arbeit im pädagogischen Sinne sich auch ganz von der manuellen Tätigkeit trennen, insofern das Interesse bereits vorrangig in diese Richtung weist. Kerschensteiner hält durchaus "wohlorganisierte Arbeits-

1) Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl., München-Düsseldorf 1954, S. 69.

2) a. a. O., S. 69.

3) a. a. O., S. 88.

schulen" für möglich, die "keinerlei manuelle Betätigung in irgendwelchen besonderen Werkstätten kennen" ¹⁾. Denn Bildung ist immer ein "geistiges Sein" im Gegensatz zum "animalischen Sein". Der Mensch wird erst zum Menschen durch ein Leben "nach den Normen, die unwiderstehlich aus den geistigen Werten aufsteigen" ²⁾. Die folgenden drei Momente sind zugleich pädagogische Verifikationen dieser These.

Werkprüfung und Selbstprüfung:

Da der Arbeitsprozeß teleologisch strukturiert ist, zielen alle Maßnahmen dieses Prozesses auf die Vollendung eines Werkes hin. Das "Wesen der Arbeit" besteht nach Kerschensteiner darin, daß "sie allein nicht nur schlechtweg auf ein 'Werk', sondern zugleich auch auf 'Vollendung' des Werkes eingestellt ist" ³⁾. Damit bekommt das Wort Vollendung bei Kerschensteiner einen spezifischen Sinn, der über das Fertigstellen eines Produktes hinausweist. Vollendung eines Werkes heißt vielmehr, ein Werk so zu beenden, daß es - unabhängig von der subjektiven Befriedigung und der subjektiven Beurteilung über die Brauchbarkeit und Funktion des Werkes - den gestellten Forderungen objektiv entspricht. Das vollendete Werk ist die objektiv funktionsgerechte, die "sachgerechte" Lösung einer Aufgabe, die unabhängig vom "Arbeiter" Bestand hat. Ein solches Werk ist das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Material, das planmäßig durch manuelles Können, klares Denken und ein zielbewußtes Wollen in ständiger Selbstüberwindung des Subjekts in der Tendenz zur Werkvollendung gestaltet wird.

1) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 20.

2) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1928, S. 11.

3) Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 49.

Hier kommt die Dialektik des Arbeitsprozesses voll zum tragen: der Prüfung des Werkes an den objektiven Kriterien, d.h. der Prüfung des Werkes auf seine "Vollendung", steht die Prüfung des arbeitenden Subjekts, inwieweit es den objektiven Ansprüchen gerecht geworden ist, gegenüber. Das ist die Grundlage aller Sachlichkeit und Bildung bei Kerschensteiner, der damit zugleich Arbeit im pädagogischen Sinne bestimmt: "Bildungswert hat jede Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist"¹⁾.

Indem Kerschensteiner die Werkprüfung und Selbstprüfung als pädagogischen Zentralpunkt der Arbeit hervorhebt, liegt eine Bevorzugung bestimmter Sachgebiete nahe. Kerschensteiner hat nie einen Hehl daraus gemacht und die Arbeiten, die sich auf Grund der Eindeutigkeit und Verifizierbarkeit ihrer Ergebnisse für die Prüfung besonders eignen, herausgestellt: die "fruchtbarsten Unterrichtsgebiete für die Durchführung des Geistes der Arbeitsschule" sind "technische, konstruktiv-zeichnerische, physikalische, chemische, geometrische und arithmetische Arbeiten"²⁾.

Sachlichkeit und Werterlebnis:

Mit der Werk- und Selbstprüfung ist bereits die Bildungsgrundlage angesprochen. Denn darin erfüllt sich der tiefe Sinn der Sachlichkeit bei Kerschensteiner, daß der "Arbeitende" aus der subjektiven begierde- oder neigungsbedingten Befangenheit heraustritt und den immanenten Sinn-

1) Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 51.

2) a. a. O., S. 99f. Hier denkt Kerschensteiner noch stark empiristisch. Die Werkprüfung gilt natürlich auch auf ästhetischen u.a. Gebieten, nur ist hier eine quantitative Verifikation kaum möglich. Dagegen denkt Ker-

gehalt eines Kulturgutes entsprechend seiner geistigen Struktur "erlebt". Der einzelne "erlebt .. seine eigene Wertgestalt, seinen eigenen tiefsten Sinngehalt unmittelbar" in diesem Handeln und in der Erkenntnis der Motive seines Handelns. Dieses Erlebnis ist im Sinne Kerschsteiners immer ein sittliches. Es ist das Erlebnis des Persönlichkeitswertes, in dessen Verwirklichung das "absolute innere Gut" des einzelnen liegt. Seine Bildungsgesinnung ist immer eine sittliche, "da sie notwendig dem in geistigen Werten verankerten Sinngefüge und damit den geistigen Werten selbst die Vorzugsrechte gibt"¹⁾.

Arbeitsgemeinschaft und soziale Verantwortung:

Nicht nur die Versittlichung der subjektiven Interessen, sondern auch die Versittlichung des Gemeinwesens gehört zum pädagogischen Begriff der Arbeit. Die Werk-Vollendung geschieht nicht nur um der Selbstgestaltung, sondern auch um der Gemeinschaft willen, in deren Rahmen die sozialen Interessen zur Entfaltung kommen sollen. Da der Erwerb einer "sozialen Gesinnung" weder "im theoretischen, noch auch im manuellen Lernen" geschieht, sondern allein im "praktischen Dienst einer Gemeinschaft"²⁾, ist die Tätigkeit in einer Arbeitsgemeinschaft zugleich die Grundlage einer sittlich-sozialen Einstellung. Das Bewußtsein,

schneider (wie auch Riedel) vor allem an den technischen Bereich. "Niemand bekommt prompter eine Ohrfeige für unsachliches Tun als der Techniker" (Theorie der Bildung, 1. Aufl., zit. nach Hagenmaier, Der Begriff der Sachlichkeit ..., a. a. O., S. 48).

1) Theorie der Bildung, a. a. O., S. 16.

2) Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, a. a. O., S. 60.

daß "man eine Arbeit, und wäre es auch die kleinste und niedrigste, zum Wohle einer Gemeinschaft ausführt, der man angehört, leitet immer die Versittlichung unserer Tätigkeit ein"¹⁾.

Ihren letzten Bezugspunkt erfährt die sittlich-soziale Gesinnung nach Kerschensteiner in der Versittlichung des staatlichen Gemeinwesens. Auch hier treibt die sachliche Einstellung über einen Altruismus hinaus zum Dienste der Idee eines "Rechts- und Kulturstaates"²⁾. Der enge Zusammenhang von Subjekt und Objekt im Denken Kerschensteiners ist auch hier gegeben. Indem der Staat im historischen Prozeß der Forderung näherkommt, daß er "der freien Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit die Wege ebnen soll", "wandert" dieser selbst "in die Richtung des von Ethik gezeichneten Kultur- und Rechtsstaates"³⁾.

7.5 Der Gesamtprozeß der Bildung: Zusammenfassung und Kritik

Den Begründungszusammenhang der Bildungstheorie Kerschensteiners zeigt eine innerliche Verknüpfung der Begriffe Bildung, Beruf und Sachlichkeit. Dabei wird der Bildungsbegriff als der einheitliche pädagogische Zielbegriff bestimmt, der sich im konkreten Bildungsprozeß tausendfach nach der Individualität des Zöglings differenziert. Kerschensteiner greift den "unverlierbaren Kern" der pädagogischen Reflexionen Rousseaus und Pestalozzis auf, daß die "einheitliche, naturgegebene Individualität" in ihrer Bildsamkeit und Eigenaktivität den Ansatzpunkt erzieherischen Tuns liefert.⁴⁾ Kerschensteiner hat in seinen

1) Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 63.

2) Vgl. a. a. O., S. 69, S. 15.

3) a. a. O., S. 1.

4) Theorie der Bildung, a. a. O., S. 308.

bildungstheoretischen Bemühungen stets versucht, diese individuelle Komponente des Bildungsprozesses präziser zu fassen. Dabei taucht der individuierte Interessenbegriff als "Grundbedingung der Bildung" auf. "Es gibt keine Bildungsmöglichkeit ohne Bildungsinteressen in dem zu Bildenden"¹⁾.

Die Anlagen-Komponente tritt zugunsten der geisteswissenschaftlichen Psychologie und der Philosophie des Neukantianismus später zurück. Damit gewinnt der bildungstheoretische Ansatz jene Weite humanistischen Denkens wieder, die im vitalistischen Ansatz zunächst in Frage gestellt war. Das "freie Ich", das in Anlehnung an A. Fischers Analyse der "Selbsttätigkeit" Kerschensteiner als "das jeweilige Wert-, Zweck- und Interessen-System des Individuums"²⁾ bestimmt, bleibt Grundlage seines Ansatzes.

Die individuelle Entfaltung bedarf allerdings der Auseinandersetzung mit den "Gütern"³⁾, in deren Sinner-schließung der subjektive Geist sich als er selbst wiederfindet.⁴⁾ Damit tritt das Wertbewußtsein an die zentrale Stelle der Bildung, und die "sittlich autonome Persönlichkeit" wird zum Kriterium pädagogischer Maßnahmen genommen.⁵⁾ Hier ist auch der eigentliche bildungstheoretische Ansatz der Sachlichkeit bei Kerschensteiner zu finden. Die Auseinandersetzung mit der Sache, in der

1) Berufserziehung im Jugendalter, in: Ausgew. pädagogische Schriften, hrsg. von Wehle, Bd. I, Paderborn 1966 S. 130.

2) Theorie der Bildung, a. a. O., S. 449.

3) In dem wert- und kulturphilosophischen Begründungszusammenhang von Wertobjekt und Wertgesinnung lehnt sich Kerschensteiner weitgehend an H. Rickert und E. Spranger an.

4) Vgl. Theorie der Bildung, a. a. O., S. 68f.

5) a. a. O., S. 308.

diese als Gegenstand erkennbar und verfügbar wird, spricht den Zögling zugleich in seiner Potenz als sittliche Persönlichkeit an, die sich im "Dienst der Idee" selbst verwirklicht.

Von daher erhellt, daß der Sachlichkeitsbegriff erst in dem Moment bildungstheoretisch relevant wurde, wo er in der wertphilosophischen Begründung der Sittlichkeit gleichgesetzt wurde, insofern beide die Freiheit des Subjekts fordern und bekunden. So aber muß Sachlichkeit zum "Kernpunkt im pädagogischen Begriff der Arbeit"¹⁾ erhoben werden, wenn Arbeit pädagogisch nicht anders als von der Bildungseffizienz her zu begründen ist.

Der von Kerschensteiner entwickelte pädagogische Arbeitsbegriff wird unter systematischem Aspekt zum Kriterium der Bildungseffizienz ökonomisch-beruflicher Tätigkeit. Der mögliche Widerspruch von Berufsbildung und Menschenbildung ist für Kerschensteiner grundsätzlich aufhebbar, da "alle Wege der ernstlichen beruflichen Arbeit zum Menschen führen" können,²⁾ und er wird jeweils aufgelöst, wenn die Momente des pädagogischen Arbeitsbegriffs in der beruflichen Tätigkeit erfüllt sind.

In dem Maße, in dem sich die individuellen Interessen mit den Forderungen der beruflichen Tätigkeit zur Deckung bringen lassen, wird die bildungstheoretische Prämisse Kerschensteiners erfüllt, steht Berufsbildung "an der Pforte der Menschenbildung". "Berufsbildung heißt ja dann gar nichts anderes als Ausbildung des einzigartigen Anlagenkomplexes ... zu denen der einzelne kraft dieser seiner Eigenart innerlich berufen ist"³⁾.

1) Kerschensteiner/Spranger: Briefwechsel 1912 - 1931, hrsg. von L. Englert, München/Stuttgart 1966, S. 216.

2) Theorie der Bildung, a. a. O., S. 378.

3) Analyse des Bildungsbegriffes, in: Pädagogische Blätter, 1921, S. 13.

Kerschensteiner wendet sich damit einerseits gegen eine Berufsausbildung im arbeitstechnischen Sinne, hinter der immer die Gefahren der "banausischen Verknöcherung" stehen, andererseits gegen die neuhumanistische These, daß eine möglichst weitreichende Allgemeinbildung jeder Berufsbildung vorausgehen müsse. Berufsbildung muß nach Kerschensteiner als je besondere Bildung die sittliche Persönlichkeit fordern und fördern, und die Berufsbildung steht dann unter dem Anspruch von Bildung, wenn das "Wichtigste im Bildungsakte", daß "immer und überall das Bedürfnis gesteigert wird nach .. geistiger Entwicklung", im Beruf zum tragen kommt. Das ist das "axiologische Moment" im Bildungsprozeß.

Bleibt Kerschensteiner im Autonomiegedanken der Persönlichkeit neuhumanistischem Denken verbunden, so kehrt er aber von seinem differenzierenden anthropologischen Ansatz den Bildungsgang um. "Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende"¹⁾. Bildung wird zum Zielbegriff aller je besonderen Bildungs-Interessen.

Berufsbildung im Sinne Kerschensteiners vermag auch das Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Funktionsrolle zu klären, indem der einzelne über die Ausbildung zur spezifischen beruflichen Tätigkeit hinaus durch die Berufsbildung befähigt und bereit gemacht wird, den "Dienst an der Versittlichung der Gemeinschaft" als "Berufsangelegenheit" zu erfassen.²⁾ Kerschensteiner faßt diese Ziele als das "teleologische" Moment des Bil-

1) Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, a. a. O., S. 120f.

2) Theorie der Bildung, a. a. O., S. 44.

dungsbegriffe zusammen. Es beinhaltet die Lehre vom doppelten Beruf jedes Menschen: dem "besonderen Beruf", dem "Arbeitsberuf", dem Erwerbsberuf, und dem "allgemeinen Beruf", dem "sittlich-sozialen Beruf, der dem geistigen Sein in der Sicherung des Kollektiv-sittlichen Seins die unentbehrliche Bereitstellung des in der Gemeinschaft entwickelten objektiven Geistes gewährleistet"¹⁾. Hier sieht Kerschensteiner auch eine Beziehung zum "Kaloskagathos" der Griechen, deren Bildungsideal nicht die reine Menschlichkeit, sondern der ganze Mensch "auf dem Boden seines Volkes und seines Berufes" gewesen sei.²⁾

Den pädagogischen Weg zum "idealen Menschen" hat Kerschensteiner im Arbeitsschulprinzip darzulegen versucht, nach dem durch eine von Kerschensteiner selbst nahegelegte Stufung der Sachlichkeit von der manuellen und geistigen Aktivität der Schüler ausgehend über die "immer mehr ausreifende sachliche Einstellung der Schüler" zur Arbeit "im Dienste einer Idee"³⁾ zu erziehen ist.

Diese letzte, transzendente Sachlichkeit verstand Kerschensteiner als höchste Form des Menschseins⁴⁾ und als Grundlage der Versittlichung des Staates.

1) a. a. O., S. 44.

2) Grundfragen der Schulorganisation, a. a. O., S. 46f.

3) Begriff der Arbeitsschule, a. a. O., S. 69.

4) Vgl. a. a. O., S. 61.

Sachlichkeit als Ausdruck menschlicher Freiheit und Forderung autonomer Sittlichkeit wird in der pragmatischen Kritik Wilhelms verfehlt,¹⁾ indem er auf praktische Konsequenzen verweist, die kaum von diesem Ansatz legitimiert werden können. Wohl aber kann Wilhelm zugestimmt werden, daß die sittlich-soziale Erziehung allein noch keine politische Erziehung ausmacht, die allerdings Kerschensteiner kaum berücksichtigt hat. Der Haupteinwand gegen Kerschensteiners Arbeitsschulprinzip wie gegen seine Bildungskonzeption dürfte der sein, daß die Elementarisierung des Staates in der Arbeitsgemeinschaft, die die Schule zum "Staat im Kleinen" stempelte, in der Elimination des Politischen²⁾ ihren Ansatz verfehlt.

1) Vgl. Oetinger, Friedrich (Pseud. f. Th. Wilhelm): Sachlichkeit und Menschlichkeit, a. a. O., S. 29ff.

2) Vgl. Wilhelm, die Pädagogik Kerschensteiners, a. a. O., S. 171. Ähnliche Kritik haben u.a. auch Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, Heidelberg 1964, S. 20f und Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. Aufl., Weinheim 1964, S. 212 geübt.

8. Die "Antinomie" von positivistischer Sachlichkeit und Menschlichkeit als Ansatz der Berufsbildungstheorie bei Theodor Litt

8.1 Der anthropologische Ansatz des Problems

Litt hat von einem wissenschaftstheoretischen Ansatz aus Sachlichkeit definiert und von einer explizit entwickelten "Bildungslehre" die pädagogischen Konsequenzen aufgezeigt.

Der formale Zusammenhang von Bildungslehre und Wissenschaftstheorie im Sinne Litts ist leicht herstellbar. Die wissenschaftstheoretische Besinnung einerseits soll einen tiefen Einblick in die "Struktur der Beziehung" bieten, "die der Mensch zwischen sich und der Welt herstellt, indem er sie zur 'Sache' reduziert"¹⁾. Die Bestimmung der Korrelation von Mensch und Sache ist nach Litt Voraussetzung für eine angemessene Beurteilung des Verhältnisses von Bildung und Sachbeziehung. Andererseits muß auch "Bildung" bestimmt werden. Nun liegt jeder Bildungslehre "ausgesprochen oder unausgesprochen" eine bestimmte Auffassung vom Wesen des Menschen zu Grunde, deren begriffliche Form "philosophische Anthropologie" heißt.²⁾ Philosophische Anthropologie im Sinne Litts aber kann nicht den Begriff "Mensch" allein zum Zentrum nehmen. Das wäre bereits eine "Verengung des Horizonts". Philosophische Anthropologie führt vielmehr zur Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Welt.³⁾ Die umfassende Beziehung von Mensch und Welt ist damit zu-

1) Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955, S. 83.

2) a. a. O., Vorwort.

3) Diese These entspricht dem späten Entwicklungsstand der Anthropologie Litts. Zur Genese dieses Problems in den Werken Litts vgl. Lassahn, Rudolf: Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, Ratingen 1968, S. 55ff.

gleich die Basis, von der aus die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Bildung und Mensch-Sache-Beziehung zu leisten ist.

Es soll im folgenden versucht werden, das Sachlichkeitsproblem in diesem größeren Rahmen aus den philosophischen und pädagogischen Schriften Litts darzustellen. Dabei kann auf eine Auseinandersetzung mit dem philosophischen Ansatz hier weitgehend verzichtet werden.

8.1.1 Das wechselseitige Verhältnis zwischen Mensch und Welt

Das den Menschen in der Welt unserer Erfahrung Auszeichnende ist die Daseinsform, die "dem Menschen als Einzelwesen zu eigen ist". Diese Daseinsform nennt Litt "Person"¹⁾. Die "Person" ist zunächst Erlebnis- und Aktionszentrum. "Indem ich zu mir 'Ich' sage, ergreife ich zugleich von dem Insgesamt 'meiner' Taten und Leiden als meinem Eigentum Besitz"²⁾. Im "Ich" tritt die personale Einheit alles Erlebten und Erlittenen ins volle Bewußtsein. Aber Ich-sein heißt auch "den Auftrag mitbekommen haben, die Vielfältigkeit des eigenen Tuns und Erleidens von jener inneren Mitte aus zu organisieren"³⁾.

Die Einheit der Person ist damit nie ein bloß Gegebenes, sondern auch ein ständig "Aufgegebenes". Damit ist die Grundlage der menschlichen Wesensbestimmung erreicht. Der Mensch ist nicht auf ein "vorgegebenes Sein als auf ein unabänderliches Fatum festgelegt, sondern an seinem eigenen Sein zu modeln so gut befähigt wie berufen". Erst und insofern er dieser "Berufung" Folge leistet, wird er zum

1) Litt, Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 2. Aufl., Heidelberg 1961, S. 21.

2) a. a. O., S. 22.

3) a. a. O., S. 22.

"Selbst"¹⁾. Sein Ziel erreicht diese "Selbstbemächtigung" des Ich, indem das Subjekt dem sittlichen Gewissen folgt. Erst im Medium der Sittlichkeit ist der Geist bei sich selbst, hat das Ich jede Abhängigkeit von unter-selbstischen Mächten abgeschüttelt, "atmet das Ich im Äther der 'Freiheit'"²⁾.

Der Prozeß der Selbst-Gewinnung ist zugleich ein Prozeß der Klärung und Ablösung des Menschen von dem, was nicht er selbst ist. Der "Konzentration zum Selbst" entspricht "das Hervortreten der von ihm zu unterscheidenden, ihm gegenüberstehenden 'Welt'"³⁾.

Die Welt, mit der das Selbst derart dialektisch verknüpft ist, tritt in zweifacher Gestalt auf: als Gemeinschaft und als Natur. Wenn Litt von Natur spricht, dann intendiert er jene umfassende Welt, von dem sowohl die Welt des einzelnen als auch die Welt der menschlichen Gemeinschaft getragen ist. "Jeder Gemeinschaft ist es aufgegeben, ihre besondere 'Welt' im Rahmen und auf dem Boden jener einen und allumfassenden Welt zu gestalten, die wir 'Natur' nennen"⁴⁾. Für das Selbstsein des einzelnen bedeutet das, daß auch die Auseinandersetzung mit der "Natur" zu seiner eigentlichen Bestimmung gehört. Natur wird zum dialektischen Widerpart, die den Menschen anspricht und ihm antwortet, die ihn fördert und begrenzt, die Widerstände entgegensetzt, Aufgaben stellt und Arbeit verlangt.

Dieser dialektische Bezug von Mensch und Welt ist ein Verhältnis des "Füreinander". Beide Teile wahren eine relative Eigenständigkeit, die gerade im Selbstsein des Sub-

1) Auf die enge Beziehung dieser Auffassung Litts mit der Hegelschen Geistphilosophie hat insbesondere Lassahn (a. a. O., S. 82) hingewiesen.

2) Litt, Mensch und Welt, a. a. O., S. 22.

3) a. a. O., S. 22.

4) a. a. O., S. 45.

jekts bewußt wird, und nur wenn diese "Partnerschaft" anerkannt wird, kommt es zu einer echten Begegnung. "Es ist der Mensch als 'geistiges' Wesen, der ans Werk gerufen wird", wenn diese Begegnung zustande kommen soll. Das Werden des Selbst wird also durch die Naturbegegnung nicht nur gefördert, "es hat an ihr ein schlechthin unentbehrliches Moment"¹⁾.

Der Vorgang der Naturerkenntnis ist dabei nicht in das Belieben des Subjekts gestellt. Der Mensch muß sich vielmehr dem zu erkennenden Objekt gemäß verhalten. Naturerkenntnis setzt ein Abrücken des Selbst von der Natur voraus, Natur und Selbst treten als Objekt und Subjekt auseinander. Damit ist bereits die Struktur des Vorgangs bezeichnet, in welchem die Ablösung zwischen dem Ich und der umgreifenden Natur sich vollzieht. Denn nur das läßt sich von außen her zeigen und untersuchen, was in die Stellung des Widerparts gebracht ist. "Deshalb ist vom Selbstwerden des Ich die Gegenstandswerdung der Natur nicht abzutrennen"²⁾.

In diesem Füreinander und Gegeneinander der Mensch-Natur-Beziehung ist die "Unganzheit" des menschlichen Seins bezeichnet.³⁾ Der Mensch ist seinem Wesen nach auf die Natur bezogen, und er kann nur zu sich selbst kommen, indem er sich mit ihr "vermittelt"⁴⁾.

1) a. a. O., S. 52.

2) a. a. O., S. 52.

3) Vgl. a. a. O., S. 28ff.

4) Zur methodischen Fassung der wechselseitigen Verschränktheit von Mensch und Natur greift Litt in Anlehnung an Hegel den Begriff der Vermittlung auf. "Vermittelt" heißt "jedes Werden, welches so gebaut ist, daß das werdende nur auf dem Wege über ein Anderes zu der ihm vorgesetzten Gestalt durchdringt" (Mensch und Welt, a. a. O., S. 199).

8.1.2 Umgang und Sachlichkeit als Formen der Mensch-Natur-Beziehung

Aus der Verschränkung zwischen Mensch und Natur ist zunächst die Beziehung zwischen der Selbstwerdung des Menschen und der Ablösung von der Natur herausgestellt worden. Der Mensch wird von Litt als das Wesen bezeichnet, das zu einem "freien Verhältnis" zur Natur kommen kann. Die Distanzierung zwischen Mensch und Natur wird zur Bedingung menschlicher Freiheit. "Frei" ist sowohl die Haltung des die Natur erkennenden Menschen als auch die Haltung des ihre "Anrede" vernehmenden. Auch "Vernehmen" kann nur ein Wesen, das, unbeachtet aller willigen Hingabe, von dem zu Vernehmenden "einen gewissen Abstand hält".¹⁾ Beide Verhaltensformen liegen beim Selbstwerden des Menschen wie in der Menschheitsgeschichte zunächst eng beieinander. Mit dem Aufgang der mathematischen Naturwissenschaft tritt jedoch eine Haltung hervor, die diese Einheit zerreißt. Der im "Umgang" gewohnten Einheit tritt die "Sachlichkeit" gegenüber. Im Umgang ist jene Natur vorausgesetzt, die in ihrem Gestaltenreichtum den Menschen in dem Gesamt von Sinnesqualitäten anspricht. Dieser Natur entspricht der Mensch, der sich als "welterschlossenes und welterschlieendes Wesen in seiner Weltoffenheit von der ihn beeindruckenden Natur ansprechen läßt und bereit ist, ihren Anruf zu erwidern." Litt meint damit einen Menschen, "der nicht nur als denkender Intellekt, sondern mit der Totalität seines ganzen Wesens die Eindrücke der Natur in einer Weise erft, in der die Trennung zwischen Theorie und Praxis noch nicht vollzogen ist"²⁾. Es ist die "ganze Person als leiblich-seelische

1) a. a. O., S. 59.

2) Tollkötter, Bernhard: Die philosophisch-anthropologische Grundlegung der Erziehung und Bildung bei Theodor Litt, in: Die berufsbildende Schule, 1960, S. 719.

Einheit, nicht eine vereinzelte und vereinzelnde Sonderfunktion", die im Umgang angesprochen und gefördert wird.¹⁾ Litt spricht hier auch von einem "Lebensverhältnis", das Mensch und Natur im Umgang eingehen, weil der ganze Mensch in allen seinen Lebensbezügen zur Natur umfaßt und bestätigt wird. "Der Mensch, der von der Natur gereichte Stoff und die durch die Natur gelieferte Kraft schließen sich zu einer Lebens- und Wirkenseinheit zusammen, die sich nur dadurch angemessen charakterisieren läßt, daß alle uns Späteren geläufige Aufteilungen und Sonderungen verneint werden"²⁾. Litt weist auf den "Handwerker im vortechnischen Zeitalter" als eindrucksvolles Beispiel dieser Umgangsform hin: "er kann in dem Werk, das er aus dem naturgegebenen Stoff hervorwachsen sieht, sich selbst, d.i. seine Geschicklichkeit, Erfindsamkeit, Gestaltungskraft wiederfinden. Er wird durch das Geschaffene in dem, was er selbst ist, nicht verleugnet oder verdrängt, sondern bestätigt"³⁾. Der "Handwerker" ist in Bezug auf die Arbeitsordnung die personale Einheit von Zielplanung und Ausführung, von "Denken und Tun", durch die die Auseinandersetzung mit der Natur zu einer sinnvollen Einheit geordnet wird. Und auch die Zielsetzung entspringt dem Umkreis der Naturbegegnung, indem sich "naturgemäß" das, was "der Mensch sich als Arbeitsziel vorsetzt und tätig in Angriff nimmt, innerhalb der Grenzen desjenigen Wirklichen, mit dem sich in lebendigem Austausch zu messen ihm nach den Dimensionen seiner personalen Existenz verstattet ist"⁴⁾, hält.

Im Umgang ist die Einheit von Sein und Sollen, von Existenz und Normhorizont bzw. von Faktizität und Standard stets gegeben; immer ist der Mensch in dieser Naturbegegnung in sei-

1) Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik ..., 6. Aufl., Bochum o. J., S. 20.

2) a. a. O., S. 21.

3) Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik ..., 1. Aufl., a. a. O., S. 20.

4) a. a. O., S. 24.

nem "personalen Sein" gefordert.¹⁾

Jenem Umgang tritt die Sachlichkeit als die Haltung gegenüber, die die Natur zur qualitätslosen Sache reduziert. Für Litt ist die mathematische Naturwissenschaft die logische Vollendungsform der Versachlichung der Natur.

Litt konstatiert, daß die Natur die Objektivierung "zuläßt". Wenn der Mensch die Natur in Gesetzeserkenntnisse auflöst, so vermag er das nur, weil die Natur sich diesen Gesetzen gemäß selbst verhält und jede falsche, unsachgemäße Aussage falsifiziert. Die Mensch-Natur-Beziehung in die Subjekt-Objekt-Beziehung zu transponieren, ist nach Litt im "ursprünglichen Verhältnis von Mensch und Welt" angelegt²⁾, es ist eine Möglichkeit der Weltbegegnung.

Um die Stellung der Naturwissenschaft für das Menschsein zu bestimmen, setzt Litt bei der Wissenschaftsmethode an. Denn die methodologische Analyse stößt auf den Kern der Haltung durch, aus der die Erkenntnisse erst entspringen. So bilden "Subjekt, Methode und Objekt eine Trias, die ihre Glieder im Sinne strengster Wechselbezogenheit zusammenhält"³⁾. In der Methode sieht Litt das bindende Glied, durch das Mensch und Natur sich als Subjekt und Objekt begegnen. "Der Mensch wird Subjekt, indem er sich nach Anweisung der Methode auf das Objekt hin ausrichtet. Das Wirkliche wird Objekt, indem es sich nach Anweisung der Methode dem Subjekt entgegenformt". Aus diesem Zusammenhang herausgenommen würde das Subjekt "in die Gelöstheit der schauenden Seele zurücksinken, würde das Objekt in die Gesichte der anschaulichen Welt zergehen"⁴⁾.

1) Vgl. a. a. O., S. 19.

2) a. a. O., S. 90.

3) Litt, Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1952, S. 56.

4) a. a. O., S. 57.

Die im Umgang dem Menschen begegnende Natur war "seine" Natur, d.h. "die Natur, wie sie sich gerade und nur ihm, dem so und nicht anders gearteten Individuum, zu eigen geben konnte"¹⁾. Die als Objekt zur Sache gewordene Natur dagegen ist "die" Natur, d.h. die Natur, wie sie sich ohne Rücksicht auf das persönliche Sein des einzelnen jedem "denkenden Subjekt präsentiert". In diesem Sinne nennt Litt den Prozeß der Versachlichung einen solchen der "Entmenschlichung"²⁾. Denn der Mensch muß "recht eigentlich seiner selbst und des ihn persönlich mit der Welt Verbindenden vergessen, um, zum abstrakten Subjekt des reinen Denkens entselbstet, die begegnende Wirklichkeit in ein Netz ebenso abstrakter Beziehungen verwandeln zu können"³⁾. Hier erst ist die "Subjekt-Objekt-Spaltung"⁴⁾ als Kennzeichen positivistischer Sachlichkeit vollzogen; die Sprache der mathematischen Naturwissenschaft wird zum Ausdruck "vollendeter Sachlichkeit"⁵⁾. Das Subjekt ist gerade das vom Lebensvollzug distanzierte, das "entselbstete" Ich. Damit treten auch "Tatsache" und Handlungsnorm auseinander. Die positivistische Sachlichkeit fällt "notwendig zusammen mit einer Neutralität, die sich jedes Pro und Contra verbietet, die schlechterdings alle Entscheidungen über zu Tuendes und zu Lassendes offen läßt"⁶⁾.

Diese Sachlichkeit hat Rückwirkungen auf den Lebensvollzug selbst. Sie führt zur Sonderung von im Umgang verbundenen

1) Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik ..., a. a. O., S. 90.

2) a. a. O., S. 91.

3) a. a. O., S. 15f.

4) a. a. O., S. 22.

5) a. a. O., S. 144.

6) a. a. O., S. 76.

Funktionen. Sachlichkeit führt zur Trennung von "Theorie" und "Praxis"¹⁾: "Theorie", die nur noch reine, quantifizierende Erkenntnis auf Grund "hypothetisch vorausberechnender Konstruktion und experimenteller Nachprüfung" ist, "Praxis", die nicht mehr ist als "Anwendung" der theoretischen Erkenntnisse.

Zugleich wird mit dieser Sachlichkeit das Normproblem der Zielsetzung menschlicher Praxis akut, das im Umgang in der personalen Existenz des Menschen beschlossen war. Hier aber zeigt sich der Schein wertneutraler positivistischer Sachlichkeit. Denn es gilt die "Tatsache", daß, "ist einmal eine hypothetisch aufgestellte Theorie durch den Ausfall des Experiments verifiziert, das rein theoretisch gemeinte Ergebnis auch als Anweisung zum Handeln gelesen werden kann, ja gelesen zu werden verlangt". Mit der Kenntnis der Relation von a und b bin ich "auch schon, ob ich es weiß und will oder nicht, im Besitz der Anweisung, daß ich, will ich den "Zweck" b mit Sicherheit erreichen, das "Mittel" a zum Einsatz zu bringen habe", d.h. die wertneutrale Sachlichkeit tendiert dazu, die erkannte Sache zum Mittel anderweitig festzusetzender Zwecke zu nehmen: Theorie wird zur "Technologie", Praxis zur "Technik".²⁾

8.2 Harmonie und Antinomie

Litt lehnt die Auffassung ab, daß der Mensch erst da Mensch sei, "wo der Sachbearbeiter aufhört - und wo der Sachbearbeiter gebietet, der Mensch zu verstummen habe. Ist es doch ein- und dasselbe Subjekt, das sich mit der Welt auseinandersetzt. Naturwissenschaft, Technik und industrielle Produktion sind insbesondere die Bereiche, in denen der Mensch

1) Vgl. a. a. O., S. 21f.

2) Vgl. a. a. O., S. 26.

denkend, planend und handelnd jene Sachlichkeit einnimmt, durch die er seine Sachwelt hervorbringt. Mit dieser Erkenntnis sind aber noch die Gefahren verdeckt, die dem Menschen aus dieser Sachlichkeit drohen. Denn die Trennung und Vollendung der Funktionen als Theorie und Praxis hat diese von den Grenzen befreit, die der Mensch im Umgang zu überschreiten außerstande war. Mit dieser "Entgrenzung"¹⁾ ist nicht nur die industrielle Revolution eingeleitet, sondern auch die Gefahr erkaufte worden, daß das Sachdenken sich auf alle Gebiete ausdehnt und der Mensch vollständig unter das "Diktat der Sache" gerät. So wird in der wirtschaftlich-technischen Produktion der Arbeiter zum Vollzugsorgan reiner Sachzwänge. Was hier gefordert wird, ist die einseitige Spezialistenarbeit, die sich von der vorindustriellen Arbeit nach Litt radikal unterscheidet.

Diesen Gegensatz hat die "harmoniegläubige Anthropologie" der deutschen Klassik bereits gesehen und nicht unwesentlich verschärft. Denn die Vorstellung, daß der Mensch ein harmonisches Wesen und die "harmonische Ausbildung aller Kräfte" einzig humane Bildung sei, ließ für die ökonomischen Sachzwänge keinen Raum. In letzter Zuspitzung wird dieser "anthropozentrische Zug" der Humanitätsidee gerade da erfüllt, wo die Gesamtheit der Kulturgehalte zum Mittel der Selbstwerdung herabgesetzt wird.²⁾

Diesem Menschenbild tritt Litt mit der Auffassung entgegen, daß der Widerspruch zwischen Mensch und Sache in der Grundstruktur des menschlichen Wesens vorgezeichnet ist, der "Harmonie" des "mit den Augen der Humanitätsbewegung gesehenen Menschen" wird die "Antinomie" des Menschen im Litt-

1) a. a. O., S. 25.

2) Vgl. a. a. O., S. 14.

schen Verstande gegenübergestellt.¹⁾ "Der Mensch lernt in sich das Wesen kennen, dem es nicht beschieden ist, in bruchlosem Wachstum zur Harmonie heranzureifen, sondern dem es obliegt, in stetem Ringen mit immer von neuem aufbrechenden Gegensätzen Selbst zu werden und Welt zu gestalten"²⁾. Litt versucht nachzuweisen, daß die Sachlichkeit gerade Ausdruck menschlicher Möglichkeit und damit bildungsrelevant ist. Litt bleibt dabei dem humanistischen Bildungsbe-
griff verbunden, indem er unter Abstreifung der "Harmonie"-Vorstellung an dem idealistischen Moment der Freiheit festhält.³⁾ Die Freiheit des Menschen realisiert sich aber in der Sachlichkeit, weil "nicht die Sache es ist, die ihn an sich bindet, sondern sein Wille es ist, der sich an die Sache bindet... Es ist ein und derselbe Aufstieg, der als Werden der Subjekt-Objekt-Differenzierung und als Werden der Freiheit gesehen werden kann"⁴⁾. Doch bleibt hierbei die Normgewinnung noch offen, denn "durch die Tatsache, daß der Mensch im Ringen um die Sache zugleich an sich selbst 'bildet', wird nichts daran geändert, daß er, mit diesem Ringen ans Ziel gelangt, lediglich die Verfügungsgewalt über einen Vorrat an Mitteln erworben hat, dagegen hinsichtlich der Zwecke, für die diese Mittel einzusetzen wären, vollkommen unerleuchtet und daher entgegengesetzten Möglichkeiten ausgeliefert ist"⁵⁾.

1) Tollkötter verweist auf parallele Denkrichtungen des antinomischen Menschenbildes und führt Pestalozzi, Jaspers und den "durch Kierkegaard beeinflussten" Neuprotestantismus an. Vgl. Tollkötter, Die philosophisch-anthropologische Grundlegung ..., a. a. O., S. 723.

2) Litt, Das Bildungsideal ..., a. a. O., S. 124.

3) Vgl. a. a. O., S. 99.

4) a. a. O., S. 92f.

5) a. a. O., S. 95.

8.3 Der Sinn der Reflexion und die "Wahrheit des Umgangs"

Die Normgewinnung hängt ausschließlich von der persönlichen Entscheidung jedes einzelnen ab; in ihr ist der Mensch auf sich selbst verwiesen, und erst in der Reflexion auf die eigenen Arbeits- und Wirkensbedingungen bringt er diese zum Bewußtsein.

Der Reflexion ist es nicht gegeben, die "Antinomie" zwischen Mensch und Sache aufzuheben, aber durch sie soll der Mensch gewappnet werden, sich weder an "die der Arbeitswelt entspringenden Sachforderungen zu verlieren", noch in ein Inneres zu flüchten, das die "Arbeitswelt als das Widermenschliche außer sich hält"¹⁾. Daran hat sich auch der Bildungsbegriff zu orientieren. Als gebildet darf dann nur gelten, wer die Spannung zwischen dem auf "Persönlichkeit" gerichteten Vollendungsdrang des Subjekts und den Sachforderungen der Welt anerkennt und als "Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut"²⁾.

Woraus aber erwächst die Kraft der Reflexion, durch die jene Einheit erreicht, das Aushalten der Spannung ermöglicht werden soll? Hier verweist Litt auf den Umgang, der damit "unverdrängbar" wird. Der Umgang ist der "Mutterboden", aus dem stets und insbesondere bei der Genese des Selbst Subjekt und Objekt sich erst herausdifferenzieren müssen. Aus ihm entspringt die motivierende Kraft, die den einzelnen zur Sachlichkeit treibt. Die "Wahrheit des Umgangs" liegt aber in dem, was Litt nur vage mit der "welterschließenden Kraft" bezeichnet, was sich aber in Weiterführung dieses Ansatzes als der im Sachdienst vorausgesetzte und nur im Umgang zu vermittelnde Normhorizont erweist, aus dem die zu realisierenden Zwecke jeweils abgeleitet werden.

1) a. a. O., S. 124.

2) a. a. O., S. 117.

8.4 Zusammenfassung und Kritik

Litts Sachlichkeitsauffassung ist an die Wertneutralität der Wissenschaft gebunden. Dieses Kriterium erfüllt die Naturwissenschaft am vollständigsten. Deshalb hängen bei Litt Sachlichkeitsbestimmung und wissenschaftstheoretische Begründung der Naturwissenschaft eng zusammen.

Naturwissenschaft macht die Natur zur Sache, ihr Ziel ist "Versachlichung", Auflösung der Lebenszusammenhänge in quantifizierte Relationen. Aber der Positivismus, der in diesem Wissenschaftsverständnis zum Ausdruck kommt, tendiert stets zur Überschreitung seiner Wertneutralität, die Sache wird zum Mittel beliebiger Zwecke.¹⁾ Damit ist aber die Interdependenz von Wissenschaft, Technik und ökonomischer Nutzung bereits angedeutet, und durch die Industrieforschung wird dieser Ansatz ad absurdum geführt.²⁾

Litt nimmt allerdings eine strikte Trennung von Naturwissenschaft und ökonomischer Praxis an. Gerade durch die Wertneutralität vermochte sich nach Litt das Sachdenken aus dem Umgang zu befreien, sich zu "entgrenzen". Ihm folgte auf dem Boden der Praxis eine Technologie der Mittel, die Litt lediglich als Anwendung des Sachdenkens versteht. So wie sich Theorie und Praxis trennen, lösen sich auch die Mittel von den Zwecken. Die moderne Arbeitsorganisation führt zur vollständigen Auflösung der im Umgang gegebenen Einheit.

Umgang wird zum unwissenschaftlichen, vortechnischen Resi-

1) Vgl. a. a. O., S. 74.

2) Habermas spricht von einem großen "System", in dem Wissenschaft, Technik und Verwertung durch die "Industrieforschung großen Stils" zusammengeschlossen wurden. Vgl. Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt a. M. 1968, S. 79.

duum. Aber das entgrenzte Sachdenken birgt die Gefahr der vollständigen Versachlichung der Welt und des Verlustes der Menschlichkeit. Nur im Umgang vermag der Mensch zu seiner Menschlichkeit zu gelangen und den Normhorizont humaner Zwecke zu finden. Sachlichkeit ist nur eine Form der Weltzuwendung, die - allein genommen - das Menschsein selbst reduziert.

So entwickelt sich einerseits mit Sachnotwendigkeit die technisch-wissenschaftliche Welt, deren Verlauf nach Litt unabänderlich ist; andererseits wird ein "freier" Raum zur "Selbstvollendung" der Persönlichkeit gefordert und zu verteidigen versucht.¹⁾ In dieser Spannung aber muß nach Litt der heutige Mensch leben, an ihr hat der Bildungs- und Berufsbildungsbegriff sein Kriterium.

1) Lassahn hebt dagegen in seiner Litt-Interpretation hervor, daß gerade im "wissenschaftlich-technischen Bereich die politischen Entscheidungen fallen, die diesen Raum überhaupt erst freigeben oder verstellen" (Lassahn, Rudolf: Theodor Litt, Münster 1970, S. 61).

9. Zusammenfassung

Berufsbildung scheint problematisch und notwendig zugleich: problematisch, weil in der gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussion keine allgemeinverbindliche Bestimmung von Berufsbildung gegeben werden kann und jeder Versuch eines bildungstheoretischen Begründungszusammenhangs wegen seiner normativen Implikationen unter dem Verdacht bloßer Ideologie steht; notwendig, weil die Menschlichkeit des Menschen als Kriterium pädagogischen Tuns und Lassens einer vernünftigen Verteidigung gegen die gesellschaftlichen und ökonomischen Systemzwänge bedarf. Eine eindeutige Stellungnahme ist nur unter Vorbehalt möglich, Ideologie-Verdacht naheliegend, Zurückhaltung - zumindest vorläufig - angebracht.

Notwendig wäre zumindest eine Analyse, die aufzeigte, was den Berufsbildungsbegriff so problematisch macht. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung zumindest partiell versucht worden. Bei der Vielfalt möglicher Aspekte des Berufsbildungsbegriffs war Beschränkung geboten. Als relativ "neutraler" Ansatz bot sich die Analyse der Sachlichkeitsverständnisse, der Mensch-"Sache"-Beziehungen in den vorhandenen bildungstheoretischen Ansätzen an. Um den Ausgangspunkt zu gewinnen, von dem das Sachlichkeitsverständnis als bildungstheoretisches Grundproblem erst hinreichend bestimmt werden kann, wurde ein problemgeschichtlicher Exkurs vorangestellt. Die Frage nach einer Begründung und Differenzierung der Mensch-"Sache"-Beziehungen führte zur anthropologisch-erkenntnistheoretischen Problematik "sachgerechter" Erkenntnis und Haltung. Dementsprechend wurde im folgenden der Bildungsprozeß auf den Erkenntnisprozeß abgebildet und umgekehrt Sachlichkeit im Zusammenhang mit den menschlichen Grundhaltungen und der Dynamik der Menschwerdung analysiert.

Nach der Darlegung erster vorhandener Differenzierungsansätze, insbesondere in der philosophischen Anthropologie, wurde eine Differenzierung bildungstheoretischer "Modelle" über das jeweilige Sachlichkeitsverständnis entwickelt. Dabei konnte auch die Frage der Differenzierung zwischen Berufsbildung

und Bildung jeweils aufgegriffen und beantwortet werden. Der Zusammenhang von Bildung, Berufsbildung und der jeweiligen Sachlichkeitsauffassung soll im folgenden zusammengefaßt werden.

Zunächst kann durchaus von der erfahrungswissenschaftlichen "Sache" ausgegangen werden, die methodologisch aus der Subjekt-Objekt-Relation gewonnen wird. Aber diese Relation im empirischen Verstande ist selbst eine reduzierte. Auf ihr beruht die Reduktion der "Sache" in den Bereich des Berechenbaren und Objektivierbaren, sie führt zur Dichotomie von Tatsachen und Standards des gleichen realen Zusammenhangs. Positivistische Sachauffassung bedingt eine Sachlichkeit der positiv-objektivistischen Haltung.

Die Sachlichkeitsauffassung im positivistischen Modell hat erhebliche bildungstheoretische Konsequenzen. Die nicht unerheblichste Konsequenz ist die, daß der Bildungsbegriff irrelevant ist. Das bleibt für die "Bildungstheorie" insgesamt nicht folgenlos. Wo diese nicht zur Chimäre des "freiheitsverbrauchenden Persönlichkeitsideals"¹⁾ sich verpuppt, oder sich durch die Untreue dieses Sachlichkeitsmodells zu seiner eigenen Methode auf Umwegen wieder einschleicht, räumt sie völlig das Feld, z.B. für eine "Ökonomik der Vermittlung".

Hier erhebt Pädagogik, die sich erzieherischer Praxis gegenüber verpflichtet fühlt, Einspruch. So wird von Vertretern, die das positivistische Sachlichkeitsverständnis als dominierendes gesellschaftliches Verhalten akzeptieren,

1) Ein solches "Persönlichkeitsideal" möchte z.B. Frank außerhalb der "wissenschaftlichen Pädagogik" verankert wissen. Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962.

gerade Bildung gefordert.¹⁾

Dort, wo der positivistische Sachlichkeitsbegriff bildungstheoretisch relevant wird, ist schon immer ein größerer, umfassenderer Zusammenhang von Mensch und Sache zugleich mit gesetzt, aus dem die Sachlichkeit als spezifische Haltung erst begründet und in ihrer Bildungsmöglichkeit erschlossen wird.

So setzen Riedel und Kerschensteiner in ihren pädagogischen Begründungsversuchen einer Berufsbildung beim gleichen Phänomen an, nämlich der handwerklichen Arbeit. Für beide gilt die gleiche Tatsachenreihe des Arbeitsablaufs. Aber beim Problem der Standards, der Sinnfrage, tritt die entscheidende Differenzierung ein. Da, wo Kerschensteiner die Wendung zum Kantianismus und zur Kulturphilosophie vollzieht und von hier zur Begründung der Sachlichkeit und Bildung gelangt, bleibt Riedels positivistischer Sachlichkeitsbegriff offen oder weist, wie es Kiehn formuliert, "ehrfürchtig wieder ins Metaphysische".

In der Begründung transzendental-objektivistischer Sachlichkeit und dessen korrelierenden Bildungsbegriffs wird die Kriterienfrage bereits mit in den Ansatz einbezogen. Ergebnis dieses Ansatzes ist: die Bedingungen der Sache und der Norm liegen im transzendentalen Subjekt. Nur in der Reflexion des Subjekts auf sich selbst kann Sittlichkeit begründet und gewonnen werden. Erziehung, die hierin ihre Norm sieht, muß das zum Zentrum ihrer Bemühungen

1) So z.B. Oetinger (Pseudonym für Th. Wilhelm): Sachlichkeit und Menschlichkeit, a. a. O., S. 39ff.

Zu einer ähnlichen Beurteilung kommt auch Bokelmann in seiner Bestimmung des Verhältnisses von "Sachlichkeit und Sittlichkeit". Die Forderung nach Bildung gründet nach Bokelmann darin, daß "der 'gute' rationale Positivismus den 'schlechten' ethischen Positivismus ungewollt miterzeugt". Hier müßte nach Bokelmann eine "Ethik der Funktionen einsetzen, die sich auch auf den pädagogischen Bereich erstreckt und von ihm selbst her mit zu begründen ist" (Bokelmann, Hans: Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg 1965, S. 21f).

nehmen, was anthropologisch diesem Ansatz selbst zugrunde liegt: die Freiheit und Autonomie des Subjekts. Dementsprechend definiert Ritzel Erziehung als "Auslösen der Freiheit".

Könnte aber die Menschlichkeit des Menschen nicht gerade außerhalb seiner Selbstmächtigkeit liegen? Ist Menschsein ein In-Beziehung-stehen, das die Autonomie des Subjekts in Frage stellt? Dann wäre allerdings die Sittlichkeit des transzendentalen Subjekts "Schein", Widerspiegelung seiner selbst. Blickt also pädagogisches Denken auf den "Menschen als Subjekt, das den Grund seines Menschseins in sich selber trägt, oder auf eine Stelle außerhalb des Umrisses seiner Subjektivität. Ist das Menschliche des Menschen in ihm selber beschlossen oder im Übergang seiner Möglichkeiten und Mächtigkeiten, im Eingang in, im Aufgang von Welt"¹⁾? In der Beantwortung dieser Fragen liegt die Trennung des transzendental-objektivistischen und des ontologischen Sachlichkeitsverständnisses und deren korrelierenden Bildungsformen.

An die Stelle der Selbstverwirklichung des Subjekts tritt beim ontologischen Sachlichkeitsverständnis die "Entscheidung" des Seins. Sachlichkeit ist dann gleichzusetzen mit Seins-Hingabe.

Aber der ontologische Sachlichkeitsansatz legt nach seinen pädagogischen Vertretern bereits seine Transzendierung nahe. Die Frage nach der Gründung und Ordnung des Seins führt zur theistisch-transzendenten Offenbarung. "Sache" wird dann das in dieser Ordnung stehende, endlich Seiende schlechthin, und dem Menschen als Geschöpf ist es aufgetragen, in seiner Sachlichkeit die allem Seienden gegenüber

1) Schaller, Klaus: Studien zur systematischen Pädagogik, Heidelberg 1966, S. 38.

seinsgerechte Haltung einzunehmen. Hierin finden auch die entsprechenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen ihr Kriterium. Hier kann Bildung als "Fähigkeit und Bereitschaft zur sachlichen Antwort" dem vom Seienden ergehenden Anruf gegenüber (Hengstenberg) bestimmt werden.

Es ist naheliegend, daß im ontologischen und transzendenten Sachlichkeitsverständnis eine Trennung von Allgemein- und Berufsbildung nicht möglich ist. Beide Sachlichkeitsformen verweisen auf den "Ruf des Seins" oder auf die transzendente "Berufenheit", die zumindest vom Ursprung des Berufsbegriffs her ein konstitutives Moment des Berufes war. So gesehen ist jede Bildung in diesem Sachlichkeitsverständnis im Grunde "Berufsbildung".

Aber auch vom Aspekt der transzendental-objektivistischen Sachlichkeitsauffassung her ist ein Urteil über die Differenzierung zwischen Allgemein- und Berufsbildung möglich. Wenn das "Auslösen der Freiheit" als des formalen Zieles aller Bildung nur am je spezifischen Gegenstand der Welt vollzogen werden kann, dann differenziert sich Bildung material zu all den besonders bestimmten Bildungen, in deren Bereichen die Freiheit des Subjekts zur Geltung kommen soll. Nur insofern beruflich-ökonomische Bildung dem transzendental Objektiven des ökonomischen Bereichs verpflichtet bleibt und darin die Normativität ihrer Sachlichkeit gewinnt, erweist sie ihr Recht auf Bildung.

Aus der anthropologisch-erkenntnistheoretischen Analyse der dem Bildungs- und Berufsbildungsbegriff immanenten Sachlichkeitsauffassung kann herausgestellt werden, daß es bei einer differenzierenden Betrachtungsweise - zumindest unter bildungstheoretischem Aspekt - weniger um die Trennung und Abgrenzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung als vielmehr um die erkenntnistheoretischen Implikationen im Begründungszusammenhang der Bildungstheorie selbst geht. Eine Analyse der expliziten oder impliziten Sachlichkeitsverständnisse scheint geeignet, die Pluralität der methodologischen Ansätze aufzudecken.

Vielleicht wird man erwarten dürfen, daß in der weiteren Diskussion der bildungstheoretischen Ansätze die dargelegten Formen sich weiterentwickeln zu einem "zeitgerechten" Bildungsverständnis. Bildung als pädagogischen Grundbegriff durch den Sachlichkeitsbegriff ersetzen zu wollen, wie es bereits verschiedentlich geäußert wurde, würde den Consensus nicht erleichtern; auch dieses Urteil legt die Differenzierung und Analyse der verschiedenen Sachlichkeitsauffassungen nahe. Und womöglich ginge der genuin pädagogische Ansatz dabei verloren, der zumindest seit der Pädagogik der Klassik im Bildungsverständnis zum Ausdruck kam.

Literaturverzeichnis

- Abel, Heinrich/Groothoff, Hans Hermann: Die Berufsschule. Gestalt und Reform, Darmstadt 1959
- Abel, Heinrich: Lehren und Lernen in der industriellen Gesellschaft, in: Berufspädagogische Zeitschrift, 1960, S. 26, Im Vorraum der Arbeitswelt, S. 27ff.
- Abel, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963
- Adorno, Theodor W.u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1969
- Albert, Hans: Traktat über kritische Vernunft, 2. Aufl., Tübingen 1969
- Aristoteles: Metaphysik, übers. von H. Bonitz, hrsg. von H. Carvallo und E. Grassi, Leck 1966
- Aristoteles: Politik, übers. von F. Susemihl, hrsg. von N. Tsouyopoulos und E. Grassi, Leck 1970
- Ballauff, Theodor: Die Grundstruktur der Bildung, Weinheim 1953
- Ballauff, Theodor: Systematische Pädagogik, 2. Aufl., Heidelberg 1966, 3. Aufl., Heidelberg 1970
- Ballauff, Theodor: Ontologische Betrachtungen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 1964, S. 241ff.
- Ballauff, Theodor: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, in: 4. Ergänzungsheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1966
- Ballauff, Theodor: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung, Berlin 1966
- Ballauff, Theodor: Schule der Zukunft, Bochum o.J.
- Barion, Jakob: Ideologie, Wissenschaft, Philosophie, Bonn 1966

- Barth, Eberhard: Bildende Gehalte in werktätiger Arbeit, Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift, H. 8, Braunschweig 1959
- Barth, Eberhard: Didaktische Aspekte prozeßgestaltender Arbeit, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1964, S. 118ff.
- Basedow, Johann Bernhard: Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in der öffentlichen Wohlfahrt, mit einem Plan eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768, hier Ausg. von Th. Fritzsche, Leipzig o.J.
- Basedow, Johann Bernhard: Elementarwerk, 1. Bd., hrsg. von Th. Fritzsche, Leipzig 1909
- Basedow, Johann Bernhard: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, 3. Aufl., Dessau 1773
- Bittner, Gerhard: Sachlichkeit und Bildung. Kritische Studie zur Fundierung des gegenwärtigen Bildungsdenkens nach einem Begriff bei Hans-Eduard Hengstenberg, Diss., München 1965
- Blankertz, Herwig: Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, Weinheim 1959
- Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963
- Blankertz, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie, in: Pädagogische Provokationen I, Texte zur Schulreform, hrsg. von K. Rebel, Weinheim und Berlin 1966, S. 61ff.
- Blankertz, Herwig: Der Beruf heute, in: Archiv für Berufsbildung, Jahrb. 1967, S. 29ff.
- Blankertz, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, in: Blankertz (Hrsg.), Arbeitslehre in der Hauptschule, neue pädagogische Bemühungen, Bd. 29, 2. Aufl., Essen 1968
- Blankertz, Herwig: Bildungsbegriff, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, hrsg. von I. Dahmer und W. Klafki, Weinheim und Berlin 1968, S. 103ff.

- Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, 13. Aufl.,
Heidelberg 1968
- Bochenski, J. M.: Die zeitgenössischen Denkmethoden, 3. Aufl.,
Bern und München 1965
- Bokelmann, Hans: Die Pädagogik Max Schelers, in: Zeitschrift
für Pädagogik, 1958, S. 1ff.
- Bokelmann, Hans: Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg
1965
- Bollnow, Otto Friedrich: Einfache Sittlichkeit, Göttingen
1947
- Bollnow, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungs-
weise in der Pädagogik, Essen 1965
- Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik und die erzieherische
Wirklichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1959, S. 1ff.
- Brezinka, Wolfgang: Über den Wissenschaftsbegriff der Er-
ziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschau-
lichen Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1967,
S. 135ff.
- Bröcker, Walter: Dialektik, Positivismus, Mythologie,
Frankfurt a. M. 1958
- Bröcker, Walter: Platos Gespräche, 2. Aufl., Frankfurt a. M.
1967
- Brown, James A. C.: Psychologie der industriellen Leistung,
Hamburg 1956
- Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1962
- Capelle, Wilhelm: Die Vorsokratiker, Stuttgart 1968
- Cohn, Jonas: Der Geist der Erziehung. Pädagogik auf philo-
sophischer Grundlage, Leipzig und Berlin 1919
- Cohn, Jonas: Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung
überzeitlich betrachtet, Leipzig 1926

- von Cube, Felix: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Der Weg zur Bildung im Geiste Kerschensteiners, Stuttgart 1960
- Dempf, Alois: Die Einheit der Wissenschaft, 2. Aufl., Stuttgart 1962
- Dempf, Alois: Geistesgeschichte der altchristlichen Kultur, Stuttgart 1964
- Derbolav, Josef: Der "philosophische Begriff" des Menschen und die Rolle der Menschenbilder in der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1957, S. 468ff.
- Derbolav, Josef: Allgemeinbildung und Berufsbildung in bildungstheoretischer Sicht, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1967, S. 801ff.
- Derbolav, Josef: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen, Wuppertal 1970
- Dienelt, Karl: Pädagogische Anthropologie, München/Basel 1970
- Dohmen, Günther: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, 2 Bde., Weinheim 1964/65
- Döpp-Vorwald, Heinrich: Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 994ff.
- Dörschel, Alfons: Die Berufsschule in unserer Zeit, Ratingen 1967
- Dunkmann, Karl: Die Lehre vom Beruf. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs, Berlin 1922
- Edholm, O. G.: Probleme der Arbeitswissenschaft. Eine Einführung in die Ergonomie, München 1967
- Einhellinger, Erich: Mensch und Bildung bei Max Scheler. Eine erziehungsphilosophische Untersuchung über Schelers Anthropologie und Wissenssoziologie, Diss., München 1952
- Elzer, Hans-Michael: Der Bildungsbegriff bei Max Scheler, in: Bildung und Erziehung, 1950, S. 801ff. und 881ff.

- Elzer, Hans-Michael: Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte, 2 Bde., Ratingen 1965/67
- Faber, Werner: Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis, 2. Aufl., Ratingen 1967
- Feuerbach, Ludwig: Kleine Schriften, Nachw. von K. Löwith, Frankfurt a. M. 1966
- Flitner, Andreas (Hrsg.): Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, 2. Aufl., Heidelberg 1967
- Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962
- Friebel, Horst: Sachlichkeit als ein Prinzip der Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1967, S. 22ff.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 4. Aufl., Bonn 1950
- Ghiselli, E. E.; Brown, C. W.: Personnel and Industrial Psychology, 2. Aufl., New York, Toronto, London 1955
- Guilford, J. P.: Persönlichkeit, Weinheim 1964
- Haag, Karl Heinz (Hrsg.): Die Lehre vom Sein in der modernen Philosophie, Frankfurt a. M. 1963
- Habermas, Jürgen: Anthropologie, in: Philosophie, Fischer Lexikon, hrsg. von Diemer und Frenzel, Frankfurt a. M. 1958, S. 18ff.
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1968
- Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Kerschensteiners, Diss., Tübingen 1959, gek. Abdruck in: Hagenmaier; Correll; van Veen-Bosse, Neue Aspekte der Reformpädagogik, Heidelberg 1964
- Hartmann, Nicolai: Metaphysik der Erkenntnis, Berlin 1925
- Hartmann, Nicolai: Einführung in die Philosophie, 4. Aufl., Osnabrück 1956

- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, 8. Aufl., Tübingen 1957
- Heidegger, Martin: Wegmarken, Frankfurt a. M. 1967
- Heitger, Marian: Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963
- Held, Klaus: Der Logos-Gedanke des Heraklit, in: Durchblicke. M. Heidegger zum 80. Geburtstag, Frankfurt a. M. 1970, S. 162ff.
- Hengstenberg, Hans-Eduard: Philosophische Anthropologie, Stuttgart 1957
- Hengstenberg, Hans-Eduard: Menschenbild und Berufserziehung, in: Schriftenreihe des DIHT, Bd. 44, Bielefeld 1957
- Hengstenberg, Hans-Eduard: Freiheit und Seinsordnung, Stuttgart 1961
- Hengstenberg, Hans-Eduard: Erneuerter Bildungsbegriff und Lehrerbildung, in: Der katholische Erzieher, 1962, S. 777ff.
- Hengstenberg, Hans-Eduard: Grundlegung der Ethik, Stuttgart 1969
- von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 2. Aufl., Stuttgart 1969
- Hilf, Hubert Hugo: Arbeitswissenschaft. Grundlagen der Leistungsforschung und Arbeitsgestaltung, München 1957
- Hilf, Hubert Hugo: Einführung in die Arbeitswissenschaft, Berlin 1964
- Hönigswald, Richard: Geschichte der Erkenntnistheorie, Berlin 1933
- Jäger, Werner: Paideia, 1. Bd., 3. Aufl., Berlin 1954
- Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit (1931), 6. Abdr. der 5. Aufl., Berlin 1965
- Kaltschmid, Jochen: Menschsein in der industriellen Gesellschaft, München 1965

- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, B, Akademie-Ausgabe, Bd. III, Berlin 1911
- Kant, Immanuel: Logik (ed. Jäsche), Akademie-Ausgabe, Bd. IX, Berlin 1923, S. 1ff.
- Kant, Immanuel: Pädagogik (ed. Rink), Akademie-Ausgabe, Bd. IX, Berlin 1923, S. 437ff.
- Kerschensteiner, Georg: Ausgewählte Pädagogische Schriften, 2 Bde., hrsg. von G. Wehle, Paderborn 1966/68
- Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl., München/Düsseldorf 1954
- Kerschensteiner, Georg: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig/Berlin 1916
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 7. Aufl., München 1950
- Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule, 13. Aufl., Stuttgart 1959
- Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 9. Aufl., München 1959
- Kerschensteiner, Georg: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., Leipzig 1923
- Kerschensteiner, Georg: Analyse des Bildungsbegriffs, in: Pädagogische Blätter, 1921, S. 5ff.
- Kerschensteiner, Georg: Der Interessenbegriff in der Pädagogik, in: Pädagogische Blätter, 1922, S. 349ff.
- Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1928
- Kerschensteiner, Georg/Spranger, Eduard: Briefwechsel 1912-1931, hrsg. von L. Engler, München/Stuttgart 1966
- Kiehn, Ludwig: Arbeiten und Lernen als Aufgabe des Menschen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1964, Wiederabdr. in: Wirtschaft und Pädagogik. Beiträge zum Pädagogischen Realismus - Festschrift für J. Riedel zum 75. Geburtstag, Wiesbaden 1964

- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. Aufl., Weinheim 1964
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 8./9. Aufl., Weinheim 1967
- Knoll, Joachim: Arbeit und Beruf im Wandel der Zeiten, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 630ff.
- Kopper, Joachim: Transzendentes und dialektisches Denken, Köln 1961
- Kupfer, Heinrich: Berufserziehung als Lenkungsproblem, Ratingen 1965
- Landgrebe, Ludwig: Philosophie der Gegenwart, Frankfurt a. M. 1957
- Landmann, Michael: De Homine, Freiburg/München 1962
- Lassahn, Rudolf: Das Selbstverständnis der Pädagogik Theodor Litts, Ratingen 1968
- Lassahn, Rudolf: Theodor Litt, Münster 1970
- Leinfellner, Werner: Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Mannheim 1965
- Lempert, Wolfgang: Rezension zu Riedel, Johannes: Arbeiten und Lernen, in: Berufspädagogische Zeitschrift, 1963, S. 67f.
- Lichtenstein, Ernst: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Glaube und Bildung - Bildung als geschichtliche Begegnung, Ratingen 1962
- Lichtenstein, Ernst: Aristoteles: Über Erziehung, in: Behauptung der Person, Festschrift für H. Bohnenkamp, hrsg. von H. Kittel und H. Wetterling, Weinheim 1963, S. 247ff.
- Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel, Heidelberg 1966
- Linke, Werner: Technik und Bildung, Heidelberg 1961
- Litt, Theodor: Die Selbsterkenntnis des Menschen, 2. Aufl., Hamburg 1948
- Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1952

- Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955 und 5. Abdr. der 6. Aufl., Bochum o.J.
- Litt, Theodor: Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1957
- Litt, Theodor: Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes, 2. Aufl., München 1961
- Litt, Theodor: Einleitung in die Philosophie, 2. Aufl., Stuttgart 1949
- Litt, Theodor: Das humanistische Erbe im technischen Zeitalter, in: Vom Geist abendländischer Erziehung, hrsg. vom Pestalozzianum Zürich, Zürich 1961, S. 156ff.
- Litt, Theodor: Berufsbildung und Allgemeinbildung, bes. von U. Müllges, Heidelberg 1969
- Loch, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen 1963
- Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung, 1968, S. 161ff.
- Lochner, Rudolf: Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim 1963
- Lorenzen, Hermann: Der Auftrag der Erziehung. Zur pädagogischen Grundfrage nach dem Verhältnis von Mensch und Welt, Ratingen 1964
- Maier, Gerhard: Der Beruf - Ein wirtschaftspädagogischer Beitrag zur modernen Berufsproblematik, Darmstadt 1962
- Malter, Rudolf: Kantrezeption und Kantkritik in der Pädagogik der Gegenwart, in: Kantstudien, 1970, S. 397ff.
- Mannheim, Karl: Wissenssoziologie, hrsg. von K. H. Wolff, Berlin und Neuwied 1964
- Marquard, Odo: Skeptische Methode im Blick auf Kant, Freiburg/München 1958
- Marquard, Odo: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs "Anthropologie" seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts, in: Collegium Philosophicum, Festschrift für J. Ritter zum 60. Geburtstag, Basel/Stuttgart 1965, S. 209ff.

- Mayer, Arthur: Die Betriebspsychologie in einer technisierten Welt, in: Mayer und Herwig (Hrsg.), Betriebspsychologie, Handbuch der Psychologie, Bd. 9, Göttingen 1961
- Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit, in: Pädagogische Rundschau, 1966, S. 417ff.
- Menze, Clemens: Bildung, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von J. Speck und G. Wehle, Bd. 1, München 1970, S. 134ff.
- Molle, Fritz: Leitfaden der Berufsanalyse, Köln und Opladen 1965
- Mollenhauer, Klaus: Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule, 1964, S. 665ff.
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 1968
- Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim o.J. (1956)
- Mühlmeyer, Heinz: Die Sachlichkeit als Fundamentalprinzip der Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1966, S. 165ff.
- Müllges, Udo: Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung, problemgeschichtlich aufgewiesen bei Basedow, Humboldt, Herbart und Hegel, Diss., Bonn 1961
- Müllges, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt, Ratingen 1967
- Müllges, Udo: Das literarische Erbe Georg Kerschensteiners und seine wissenschaftliche Aufnahme, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1969, S. 481ff.
- Odenbach, Karl: Die Deutsche Arbeitsschule, Braunschweig 1963
- Oetinger, Friedrich (Pseudonym f. Th. Wilhelm): Sachlichkeit und Menschlichkeit, Stuttgart 1955
- Pieper, Josef: Die Wirklichkeit und das Gute, 6. Aufl., München 1956

- Platon: Nomoi, übers. von H. Müller, hrsg. von W. F. Otto, E. Grassi, G. Plamböck, Leck, 1962
- Popper, Karl R.: Logik der Forschung, 3. Aufl., Tübingen 1969
- Rauhut, Franz - Schaarschmidt, Ilse: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim 1965
- Reiner, Hans: Die philosophische Ethik, Heidelberg 1964
- Riedel, Johannes (Hrsg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit, Leipzig und Berlin 1925
- Riedel, Johannes: Arbeitspädagogik - Berufspädagogik - Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1949, S. 359ff.
- Riedel, Johannes: Das Problem der Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1952, S. 426ff.
- Riedel, Johannes: Allgemeine Berufserziehung von "Ungelernten", Berufspädagogische Beiträge, H. 4, Braunschweig 1955
- Riedel, Johannes: Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht, Braunschweig 1957
- Riedel, Johannes: Arbeitsanalyse und Berufserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1957, S. 760ff.
- Riedel, Johannes: Arbeitspädagogik im Betrieb, Essen 1958
- Riedel, Johannes: Betriebliche Ausbildung in der Berufserziehung, in: Blättner, Kiehn, Monsheimer, Thyssen (Hrsg.), Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960, S. 106ff.
- Riedel, Johannes: Gedanken zu einer grundlegenden technischen Bildung, in: Berufspädagogische Zeitschrift, 1963, S. 120f.
- Riedel, Johannes: Arbeiten und Lernen, Braunschweig 1962
- Riedel, Johannes: Menschliche Produktivität, Heidelberg 1964
- Riedel, Johannes: Einführung in die Arbeitspädagogik, Braunschweig 1967

- Ritter, Joachim: Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel, Frankfurt a. M. 1969
- Ritzel, Wolfgang: Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik, Ratingen 1968
- Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a. M. 1963
- Rombach, Heinrich: Die Gegenwart der Philosophie, 2. Aufl., Freiburg 1962
- Roth, Erwin: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969
- Roth, Friedrich: Das Gesetz der Sache als anthropologisches Prinzip der Pädagogik. Eine Untersuchung zum Bildungsbegriff Theodor Litts, Diss., Frankfurt a. M. 1955
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966
- Rousseau, J. J.: Emile oder über die Erziehung, hrsg. von J. Esterhues, Paderborn 1958
- Sachse, Ekkehard; Stiller, Edwin: Allseitige Entwicklung des Menschen - gemeinsames Anliegen der Arbeitswissenschaften im Sozialismus, in: Berufsbildung, 1969, S. 32ff.
- Sauer, Wilhelm: Über das Sachliche. Ein vernachlässigter Grundbegriff in den Geisteswissenschaften, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 1957, S. 54ff.
- Schaller, Klaus: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961
- Schaller, Klaus: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum 1962
- Schaller, Klaus: Studien zur systematischen Pädagogik, Heidelberg 1966
- Schaller, Klaus (Hrsg.): Bildung und Kultur. Ein Repertorium moderner Bildungstheorien I, Hamburg 1968
- Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus, 4. Aufl., Bern 1954
- Scheler, Max: Die Wissensformen und die Gesellschaft, 2. Aufl., Bern 1960

- Scheler, Max: Philosophische Weltanschauung, 3. Aufl.,
Bern 1968
- Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 6. Aufl.,
Bern 1962
- Schlemper, Hans-Otto: Reflexion und Gestaltungswille. Bildungstheorie, Bildungskritik und Bildungspolitik im Werke von Theodor Litt, Ratingen 1964
- Schilling, Hans: Bildung als Gottesbildlichkeit, Freiburg 1961
- Schlieper, Friedrich: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963
- Schoeps, Hans-Joachim: Was ist der Mensch? Philosophische Anthropologie als Geistesgeschichte der neuesten Zeit, Göttingen 1960
- Schrader, Karl: Versuch einer systematischen Durchdringung des philanthropischen Denkens, Diss., Langensalza 1928
- Schulze, Fritz: Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Heidelberg 1958
- Schwarzlose, Adolf: Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft, Berufspädagogische Beiträge, H. 2, Braunschweig 1954
- Schwarzlose, Adolf: Arbeit, Beruf, Bildung und Theodor Wilmhelms Theorie der Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1969, S. 251ff.
- Siemsen, Anna: Beruf und Erziehung, Berlin 1926
- Spranger, Eduard: Humanismus der Arbeit, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1952, S. 412ff.
- Spranger, Eduard: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1962, S. 1ff.
- Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 4. Aufl., Stuttgart 1969
- Stimpel, Hans-Martin: Die Bildungstheorie und der Begriff der Sachlichkeit, in: Behauptung der Person, Festschrift für H. Bohnenkamp, hrsg. von H. Kittel und H. Wetterling, Weinheim 1963, S. 309ff.

- Stütz, Gisela: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt a. M. 1970
- Swrakoff, Konstantin D.: Der Einfluß der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik, Diss., Gießen 1898
- Tollkötter, Bernhard: Die philosophisch-anthropologische Grundlegung der Erziehung und Bildung bei Theodor Litt, in: Die berufsbildende Schule, 196C, S. 718ff.
- Ueberweg, Friedrich: Grundriß der Geschichte der Philosophie, 1. Teil, hrsg. von K. Praechter, 14. Aufl., Darmstadt 1957
- von Uexküll, Jakob: Die Lebenslehre, Potsdam 1930
- Vorländer, Karl: Geschichte der Philosophie, Bd. II, Philosophie der Neuzeit, 3. Aufl., Leipzig 1911
- Wehle, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, 2. Aufl., Weinheim 1964
- Weinstock, Heinrich: Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, Heidelberg 1954
- Weinstock, Heinrich: Erziehung ohne Illusionen. Auf der Suche nach pädagogischen Grundsätzen, hrsg. von U. Wulfschhorst, Heidelberg 1963
- Wilhelm, Theodor (unter Pseudonym Fr. Oetinger): Sachlichkeit und Menschlichkeit, Stuttgart 1955
- Wilhelm, Theodor: Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis, Stuttgart 1957
- Wilhelm, Theodor: Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: Die berufsbildende Schule, 1966, S. 472ff.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, 2. Aufl., Stuttgart 1969
- Windelband, Wilhelm; Heimsoeth, Heinz: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 14. Aufl., Tübingen 1950

L e b e n s l a u f

Geboren am 1.5.40 in Donnerau, Krs. Waldenburg/Schlesien, als Sohn des Landwirts Gustav Tilch und seiner Ehefrau Minna, geb. Weiß. 1945 Vertreibung, Besuch der Volksschule in Dorlar/Sauerland, später in Herzebrock/Westfalen. Lehre als Maschinenschlosser, anschließend Erwerb der Fachschulreife.

Vom 1.10.59 bis 24.7.62 sechssemestriges Studium an der Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen in Bielefeld, Abschluß durch die Ingenieurprüfung (Ing. grad.). Anschließend bis April 1963 Ingenieurarbeiten.

Reifeprüfung am Berlin-Kolleg (Institut zum Erwerb der Hochschulreife Berlin). Bis Jan. 1967 Studium an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Abt. Berufspädagogik. Abschluß des Studiums durch die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Berufs- und Berufsfachschulen vor dem Wissenschaftlichen Landesprüfungsamt Berlin.

Seit dem Sommersemester 1967 bin ich an der Philosophischen Fakultät der Universität Gießen immatrikuliert in den Fächern Wirtschaftspädagogik, Psychologie und Betriebswirtschaftslehre. Ich besuchte insbesondere Vorlesungen und Übungen bei Prof. Dr. Wilhelm Hudde und Prof. Dr. Hans Mieskes im Fach Wirtschaftspädagogik bzw. Pädagogik, bei Prof. Dr. Karl-Hermann Wewetzer im Fach Psychologie und bei Prof. Dr. Knut Bleicher im Fach Betriebswirtschaftslehre. Ferner hörte ich Vorlesungen im Fach Philosophie bei Prof. Dr. Ludger Oeing-Hanhoff. Zugleich war ich im Zeitraum vom 1.7.68 bis 31.3.70 als Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik tätig und an der Führung von Proseminaren beteiligt.

Die Dissertation entstand unter Betreuung von Prof. Dr. Hudde und Prof. Dr. Oeing-Hanhoff, denen ich zu besonderem Dank verpflichtet bin.

Mein Dank gebührt auch dem Ev. Studienwerk, dessen Studienbetreuung ich seit 1967 angehöre.

FOTO-DRUCK LENZ · 63 Gießen · Riegelpfad 32/Ecke Ludwigstraße
Telefon 0641-77449